

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

CONTRIBUTIONS DE L'AGRICULTURE URBAINE AU RENFORCEMENT DE LA
MISSION ACADÉMIQUE ET SOCIALE DES UNIVERSITÉS

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SCIENCES DE L'ENVIRONNEMENT

PAR
JEAN-PHILIPPE VERMETTE

DÉCEMBRE 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

Fur Élyse : Ma compagne de tous les instants, ma « muse – icienne », source d'inspiration et de réconfort. Je ne saurai jamais comment te remercier d'avoir gardé le fort de notre petite famille et de m'avoir soutenu à travers cette période qui aura probablement été l'une des plus intenses de mon existence.

À toi ma Solane, mon petit rayon de soleil qui m'accueillait avec ton innocence et ta fierté chaque fois que je rentrais de l'université.

À toi mon bébé dont je ne connais pas encore le nom ni le sexe. Tu sortiras du ventre de ta mère au joli mois de mai simultanément avec le dépôt de ce présent mémoire et j'aurai enfin, tout le temps et l'amour nécessaires à te donner.

À toi mon esprit critique et révolutionnaire, je t'ordonne de ne jamais mourir et reviens au galop si tu vois que je m'égare dans le compromis et la tolérance.

REMERCIEMENTS

Ce mémoire de maîtrise est le résultat de quatre années de tergiversation et de remise en question personnelle, professionnelle et intellectuelle. Ponctué de la naissance d'un enfant, ce mémoire n'aurait jamais pu voir le jour sans le soutien de ma famille et plus particulièrement de mon Elyse, cette femme forte et fière qui a gardé le fort tout au long de ce périple aux mille embûches.

Désirant ancrer mon sujet d'étude dans les réalités qui m'entouraient à l'époque, je n'avais d'autre choix que d'explorer l'université comme lieu initiatique de la recherche scientifique. Ce choix fut d'autant plus pertinent recevant l'appui et l'encouragement de celle qui fut tout au long de ma démarche une collaboratrice, une source d'inspiration, une amie et une aide si précieuse. Merci Lucie de m'avoir donné l'opportunité d'être à tes côtés, dans un moment si intense de ta vie. Merci de m'avoir fait confiance dans ma capacité de mener ce processus à terme. Merci pour ton temps et ton engagement continus.

Je tiens également à remercier mon père et ma mère, Guy et Lucie, qui m'ont fait confiance dans mes choix et qui le moment venu, savaient prendre les bons et justes mots pour éclairer ma voie. Merci également à mes beaux-parents, Diane et Jean-François qui m'ont ouvert leur cœur et leur porte pour que je puisse mener à terme cette longue épopée même dans les moments où je croyais tout abandonner. Finalement, merci à l'UQAM et à son personnel d'avoir accepté mes nombreuses demandes de prolongation et qui ont su me fournir un terrain intellectuel propice au développement de ma conscience.

AVANT-PROPOS

Ce mémoire s'inscrit dans une démarche de transformation des réalités qui nous entourent. Je souhaite que le lecteur avisé y trouve un terreau propice et des semences fertiles au renforcement de la mission académique et sociale des universités en cette période charnière de remise en question de nos institutions. En effet, bien au-delà de son sous-financement qui fait les manchettes depuis fort longtemps, l'université semble souffrir d'un mal beaucoup plus profond. Ce malaise, bien connu et déploré de plusieurs, se perpétue dans un malheureux mélange d'inaction, d'impuissance et de déni. Je parle ici de notre incapacité de nous doter d'institutions d'enseignement supérieur dignes d'un peuple qui aspire à un avenir différent de celui qui se dessine actuellement.

Rêvons ensemble d'une institution qui favoriserait le « vivre ensemble » plutôt que le « un contre l'autre ». Redonnons à l'UNiversité sa capacité à faire interagir un ensemble de disciplines menant au décloisonnement épistémologiques et à l'examen critique des idéologies. Bâtissons nos salles de classe de demain : des salles à aires ouvertes où l'apprentissage est centré sur des objets d'étude mis en signification cognitive et sociale. Faisons preuve de créativité et d'engagement. Créativité de nous doter des moyens nécessaires au réenchancement des universités et engagement à reconstruire ni plus ni moins des « berceaux du renouvellement de l'humanité » pour reprendre les propos de David Orr dans son *Ecological Literacy*.

M'étant impliqué activement à la transformation des universités par l'entremise de ses nombreux comités et conseils¹, je constate que plusieurs forces internes et externes empêchent son plein déploiement. En compagnie de mes collègues de classe, j'ai ainsi participé à la création de multiples projets « parascolaires », étant persuadé que d'autres avenues d'apprentissage et d'autres façons de *vivre ensemble* étaient souhaitables et

¹ Comité institutionnel à l'application de la politique environnementale, Comité d'agrément du Service à la Vie

possibles. L'un de ces projets fut particulièrement marquant et inspire encore aujourd'hui de nouvelles cohortes d'étudiants.

Muni d'une cuillère et de quelques pommes de terre, je ne me doutais pas à l'époque que j'allais consacrer plusieurs années de ma vie à transformer la ville et ses universités, un jardin à la fois. Aujourd'hui, nous sommes des milliers à rêver de villes et d'institutions plus vertes et nourricières. De par ses multiples fonctions que nous décrirons amplement dans la présente étude, l'agriculture urbaine incarne un changement à la portée de tous. Il ne suffit que de s'y mettre!

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS.....	vii
LISTE DES FIGURES.....	xiii
LISTE DES TABLEAUX.....	xv
LISTE DES ACRONYMES.....	xvii
RÉSUMÉ.....	xix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 Regard critique sur l'université.....	6
1.2 Petite histoire d'une grande institution.....	8
1.3 Les deux types d'universités.....	10
1.4 Le rôle de l'université contemporaine.....	11
1.5 Le campus.....	15
1.6 Questions, but, objectifs de recherche et résultats attendus.....	18
1.7 Contexte sociopolitique de cette recherche et pertinence sociale.....	19
CHAPITRE II	
ÉTAT DE LA QUESTION.....	21
2.1 La notion d'espace en éducation.....	22
2.2 Le jardin en milieu scolaire.....	23
2.3 Le jardin en milieu universitaire.....	28
2.4 Le mouvement de l'agriculture urbaine.....	30
2.5 Le mouvement de l'agriculture urbaine en milieu universitaire.....	32
2.6 La rencontre de deux mondes : scolaire et universitaire.....	32
CHAPITRE III	
CADRE THÉORIQUE.....	35
3.1 Les présomptions en éducation.....	35
3.2 Le concept du lieu.....	42
3.3 Le lieu en éducation.....	43
3.4 Le campus.....	46
3.5 Le jardin comme lieu d'acquisition du <i>transformative sustainable learning</i>	46

3.6 Liens entre le jardin et l'agriculture urbaine.....	48
3.7 Synthèse.....	50
CHAPITRE IV	
MÉTHODOLOGIE.....	51
4.1 Posture épistémologique.....	51
4.1.1 Une recherche qualitative.....	52
4.1.2 Une approche interprétative et critique.....	53
4.1.3 Une recherche exploratoire.....	55
4.1.4 En synthèse.....	56
4.2 Pertinence, validité et fiabilité.....	56
4.3 L'étude de cas multiples.....	58
4.4 Sélection des cas.....	59
4.5 Recrutement des collaborateurs.....	60
4.6 Stratégies de collecte de données.....	61
4.7 Analyse des données.....	62
4.8 Considération éthique.....	63
4.9 Limites de l'étude.....	63
CHAPITRE V	
LES CAS À L'ÉTUDE ET LES COLLABORATEURS.....	65
5.1 CRAPAUD-UQAM.....	65
5.2 PAUSE- Université de Montréal.....	67
5.3 <i>Edible Campus</i> - Mc Gill.....	68
CHAPITRE VI	
RÉSULTATS.....	71
6.1 Diverses modalités d'intégration de l'agriculture urbaine en milieu universitaire.....	71
6.1.1 Le jardin de la connaissance.....	71
6.1.2 Le jardin de la rencontre.....	73
6.1.3 Le jardin monde.....	74
6.1.4 Élément d'une typologie des fonctions du jardin en milieu universitaire...	77
6.2 Les opportunités et les contraintes relatives à la mise en place de projets d'agriculture urbaine sur les campus.....	79
6.2.1 Rôles des espaces extérieurs de l'université.....	79

6.2.2 Le jardin figé.....	81
6.2.3 Le jardin d'image.....	82
6.2.4 Le jardin assiégé.....	83
6.2.5 Le jardin abandonné.....	85
6.2.6 Le jardin privé.....	86
6.2.7 Liens entre les types de jardins.....	89
6.3 Pistes d'intervention pour le renforcement de la mission universitaire : le jardin du changement.....	90
6.3.1 Le jardin du changement.....	91
6.3.2 L'enseignement.....	93
6.3.3 La recherche.....	93
6.3.4 Le service aux collectivités.....	94
6.3.5 Intégration des trois missions.....	95
6.4 Synthèse.....	95
CHAPITRE VII	
DISCUSSION.....	97
7.1 Diverses possibilités d'intégration de l'agriculture urbaine en milieu universitaire.....	97
7.2 Les conditions d'implantation du jardin en milieu universitaire.....	100
7.3 Renforcer la mission académique et sociale des universités.....	102
7.4 Les limites de l'étude.....	103
7.5 Les points forts.....	104
7.6 Modèle inspirant.....	105
7.7 Pistes de recherche à venir.....	106
CONCLUSION.....	109
APPENDICE A	
DÉMARCHE DE RECENSION DES ÉCRITS.....	111
APPENDICE B	
GRILLE D'ANALYSE DOCUMENTAIRE.....	113
APPENDICE C	
GRILLE D'ENTRETIEN.....	115
APPENDICE D	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	117

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	121
----------------------------------	-----

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
3.1	Les trois sphères interreliées du développement personnel et social.....	41
3.2	Carte conceptuelle du jardin.....	47
3.3	La multifonctionnalité de l'agriculture urbaine.....	49
6.1	Les sphères interreliées des fonctions des jardins en milieu universitaire.....	78

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Usages et fonctions du jardin en milieu éducatif à travers les époques.....	34
3.1 Esquisse du réseau notionnel associé à l'idée d'éducation	38
3.2 Principales fonctions de l'agriculture urbaine.....	50
4.1 Différence entre la recherche quantitative et qualitative.....	52
4.2 Trois paradigmes de recherche.....	53
6.1 Éléments d'une typologie des fonctions du jardin en milieu universitaire selon leurs contraintes et leurs opportunités.....	88

LISTE DES ACRONYMES

ACFAS	Association francophone pour le savoir
ACJS	Association catholique de la jeunesse canadienne
AU	Agriculture urbaine
AUCC	Association des universités et des collèges du Canada
CRAPAUD	Collectif de recherche en aménagement paysager et en agriculture urbaine durable
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
ERIC	Education Resources Information Center
FAO	Food and Agriculture Organization
GRIP	Groupe de Recherche en Intérêt Public
PAUSE	Production agricole urbaine soutenable et écologique
RSIPPQ	Rapport du surintendant de l'instruction publique de la province de Québec
SECAR	Service d'entretien des composantes architecturales
SIE	Service des immeubles et des équipements
UdeM	Université de Montréal
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UQAM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Dans un contexte où les problématiques socioécologiques à l'échelle mondiale ne font que s'accroître, les acteurs de l'éducation postsecondaire sont particulièrement interpellés pour incarner des modèles d'écodéveloppement et pour participer à l'épanouissement des sociétés à travers leurs programmes de formation, leurs démarches, leurs résultats de recherche et leur engagement social. Cependant, plutôt que de contribuer à un avenir viable pour tous, ceux-ci perpétuent dans bien des cas, certains paradigmes dominants qui sont à l'origine d'un bon nombre de dysfonctionnements et d'inégalités. Cette situation semble trouver racine dans un amalgame complexe de tensions internes et externes accumulées depuis la création des institutions d'enseignement supérieur publiques au tournant du premier millénaire.

Parmi les initiatives ayant émergé ces dernières années dans le but de favoriser l'avènement de nouvelles pratiques permettant d'appréhender les problématiques socioécologiques de façon créative et concrète, la pratique de l'agriculture urbaine en milieu universitaire semble particulièrement inspirante. C'est ainsi que le jardin, lieu initiatique de la transformation des universités, offre de nouvelles salles de classe, des occasions de rencontres et d'échanges tout en proposant aux universités de s'engager en faveur d'une éducation à, par, pour, avec et dans l'environnement.

Cette recherche, réalisée à partir de trois études de cas au sein d'universités montréalaises, a permis d'explorer des initiatives d'agriculture urbaine menées sur les campus, sous l'angle de leur contribution au renforcement de la mission académique et sociale des universités. Bien qu'émergente, la pratique de l'agriculture urbaine en milieu universitaire semble porteuse de significations, de valeurs et d'espoirs en faveur d'une écosociété. Cette recherche exploratoire vise à proposer des éléments théoriques et stratégiques favorisant la transformation des institutions d'enseignement supérieur par le biais de pratiques écosociales émergentes.

Mots-clés: université, campus, agriculture urbaine, jardin, transformation sociale

INTRODUCTION

« Pour faire un jardin, il faut un morceau de terre et l'éternité. »
Gilles Clément

La société québécoise traverse actuellement une crise à plusieurs égards. Le dysfonctionnement d'un bon nombre de ses institutions et la remise en question des valeurs qui les sous-tendent sont des signes flagrants de la nécessité d'une transformation sociale en profondeur. Cette crise plurielle affecte l'ensemble des composantes socioécologiques (dont les composantes économiques) de notre maison de vie commune - *Oikos*. Elle interpelle aussi bien les gouvernements et les institutions que les entreprises et les autres acteurs de la société civile. Cette crise correspond avant tout à un flagrant constat d'échec du modèle de développement actuel mis en place et perpétué par les institutions sociales, politiques et économiques dont les universités sont à l'avant-plan (Gruenewald, 2003).

En 2004-2005, plus d'un million de Canadiens se sont inscrits à un programme universitaire et l'on prévoit une augmentation de 30 % d'ici 2015 (AUCC, 2005). La popularité de l'université ne se dément pas. Avec plus des deux tiers des nouveaux emplois exigeant un diplôme postsecondaire au Canada, l'inscription à un programme d'enseignement supérieur semble être une condition de réussite professionnelle (*Idem*). À une époque où l'on s'interroge sur le rôle, l'accessibilité et le devenir de nos universités, il semble de plus en plus opportun d'examiner cette institution vers laquelle notre jeunesse se dirige de manière plus ou moins aveugle et linéaire². Le philosophe Charles Pierce affirmait au début du siècle passé que l'université contemporaine devait permettre au peuple de recevoir une formation intellectuelle appropriée afin de résoudre les problèmes engendrés par le développement de la

² Pour reprendre l'expression de Frédéric Deschenaux (2010, p. 43)

civilisation (Fisch, 1951). Force est de constater que les universités ont lamentablement échoué. Dans bien des cas, elles ont entretenu des problématiques perpétrées par des individus issus eux-mêmes de l'éducation postsecondaire (Gruenewald, 2003 ; Orr, 1991). Il semble effectivement de plus en plus impossible d'envisager un avenir meilleur pour l'humanité tant que les universités feront la promotion de modèles, d'idéologies et de comportements insoutenables (M'Gonigle, 2010). À cet égard, Marcus Ford décrit dans son ouvrage intitulé *Beyond the modern university*, son désenchantement face aux universités.

L'université contemporaine s'engage activement à perpétuer et à légitimer les présomptions culturelles qui engendrent la crise actuelle [...] Sans avoir accordé par le passé trop d'attention à ses buts et ses objectifs réels, j'assumais que l'éducation supérieure participait à construire un monde meilleur. Je commence à penser le contraire. (Traduction libre, Ford, 2002, p.15)

Les problèmes réels ont ainsi pris le dessus sur les risques que l'on croyait autrefois hypothétiques. L'université s'est transformée en une espèce d'urgence où l'on tente de prodiguer des soins palliatifs pour la société. Parallèlement, la multiplication des chaires de recherche en partenariat public-privé et l'utilisation d'une faible diversité de méthodes pédagogiques encore trop souvent axées sur le développement de compétences spécifiques ne font que renforcer cette mutation déjà bien entamée. De plus en plus, l'université se voit conférer des fonctions purement utilitaristes destinées à l'intégration du marché du travail.

Devant ce constat accablant, plusieurs auteurs³ appellent un changement profond des universités afin qu'elles répondent davantage aux défis contemporains en privilégiant d'une part, une éducation aboutissant à une citoyenneté écologiquement responsable et d'autre part, l'avènement d'une culture écologique au sein des universités. David Orr, président des études environnementales de l'Oberlin College en Ohio et spécialiste de l'écologisation des campus, en ajoute et convie les universités à devenir ni plus ni moins « les berceaux du renouvellement du rôle de l'humanité dans le monde » (Orr, 1991). De plus en plus d'études

³ Notamment l'association des Leaders universitaire pour un avenir viable (traduction libre de University Leaders for a sustainable future) qui représente plus de 350 recteurs chanceliers d'université dans plus de 40 pays à travers la signature de la déclaration de Talloires.

(Moore, 2005; Smith, 2002, Gruenewald, 2003a, Graham, 2005) tendent à démontrer que le recours à des pratiques pédagogiques innovantes au sein de lieux éducatifs alternatifs à la salle de classe conventionnelle favorise l'acquisition de connaissances significantes, de savoir-être et de savoir-faire transférables, en plus de susciter beaucoup d'enthousiasme tant au sein du corps professoral que dans la communauté étudiante.

À travers une étude de cas multiples, cette recherche tentera d'analyser les contributions d'une pratique émergente, soit l'agriculture urbaine sur les campus, au renforcement de la mission académique et sociale des universités québécoises.

Le chapitre I présente la problématique de recherche s'attardant à l'historique, au rôle, à la place et aux dysfonctionnements majeurs de l'université au sein de la société. Les buts, les questions et les objectifs de recherche sont également présentés.

Le chapitre II fait un état de la question et présente une recension des écrits sur la question des contributions de l'agriculture urbaine en milieu scolaire – de plus longue tradition – et nous ouvrons sur le milieu universitaire.

Le chapitre III expose le cadre théorique de cette recherche inspirée du champ de l'éducation relative à l'environnement et plus spécifiquement, de la pédagogie critique, de la pédagogie du lieu et du *sustainable transformative learning*. L'engagement à l'égard du milieu de vie, l'appropriation critique de l'espace et l'apprentissage par l'action réflexive sont des principes éducatifs mis en évidence.

Le chapitre IV explicite les choix méthodologiques de cette recherche qualitative axée sur une étude de cas multiples. Il n'est pas question d'une étude de cas comparés, mais davantage de regards croisés posés de façon à mettre en lumière la diversité et la richesse des initiatives dans le domaine de l'agriculture urbaine en milieu universitaire.

Le chapitre V présente les principaux résultats de l'analyse des données, dont celles recueillies lors des entrevues semi-dirigées effectuées auprès de six intervenants des trois

initiatives d'agriculture urbaine en milieu universitaire que nous avons étudiées. Cet exercice a permis de proposer une typologie des fonctions du jardin en milieu universitaire

Le chapitre VII ouvre une discussion sur la place, les défis et les contributions de l'agriculture urbaine au sein des universités montréalaises. Il y est également proposé quelques pistes de réflexion découlant des résultats de cette recherche. Les limites de l'étude et ses points forts sont ensuite soulignés. Finalement, un modèle inspirant d'agriculture urbaine en milieu universitaire à l'étranger est présenté et des pistes de recherche à venir sont exposées.

En guise de conclusion, il est question de rappeler les visées de cette recherche concernant le renforcement de la mission des universités et la construction de savoirs relatifs au développement d'initiatives d'agriculture urbaine au sein de ces institutions.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

« Il y a sans contredit deux types d'éducation :
La première nous apprend comment gagner notre vie,
la seconde nous enseigne tout simplement à vivre. »
Traduction libre James T. Adams (1929)

« Je pense, pour ma part, que le point de départ pour une "autre" éducation
est de donner au système éducatif l'objectif prioritaire
d'apprendre à savoir dire bonjour à l'autre. »
Ricardo Petrella (2008)

L'éducation postsecondaire a pris une place toute particulière ces dernières années dans le discours social au Québec, plus récemment exacerbé par le débat houleux sur les droits de scolarité. Différents thèmes furent abordés et chacun a eu l'occasion de s'exprimer sur la question. Plusieurs y ont décelé un cri du cœur rafraîchissant exprimant une saine et profonde remise en question des institutions québécoises. Bien que très polarisée, la société québécoise pose actuellement un regard critique sur ses institutions d'enseignement supérieur. Il semble de plus en plus opportun d'enrichir le discours social d'une pensée aux dimensions critiques, éthiques et politiques et plus particulièrement à l'égard du rôle de celles-ci sur l'épanouissement de la société. Un tel enrichissement vise entre autres choses à repenser nos collèges et nos universités en fonction d'une reconstruction des relations humain-humain et humain-environnement. Car la crise écologique actuelle est avant tout une crise sociale.

Cette crise prend racine au sein d'un système d'éducation valorisant le succès personnel au détriment de l'émancipation collective et du bien commun (Orr, 2004). Un système qui tend trop souvent à rechercher des solutions techniques afin de réduire les nuisances sans pour

autant rejeter, haut et fort, un mode de vie tout à fait insoutenable, qui devient de plus en plus hostile à l'espèce humaine. Un cri d'alarme se fait entendre depuis maintenant plusieurs années pour que l'éducation devienne résolument environnementale (Orr, 1994) ce qui implique d'y intégrer une dimension éthique (Dewey, 1938).

Cette étude part donc d'un regard critique sur l'université et ses nombreuses facettes. Ce regard de l'intérieur pourrait selon certains, occasionner des biais non compatibles à une recherche dite « scientifique », objective selon les canons du positivisme. J'opposerai à cela une posture épistémologique interprétative et critique, bien ancrée dans son objet d'étude, ayant une visée de transformation sociale. Une telle posture sera décrite dans la section méthodologie.

1.1 Regard critique sur l'université

La « chose universitaire » semblait jusqu'à tout récemment s'être immunisée de toute critique sociale en comparaison avec d'autres secteurs comme le transport ou la santé (Bourgeault, 2003). Plus encore, force est de constater que l'universitaire s'intéresse très peu à l'université. Guy Bourgeault évoque à juste titre la difficulté d'autocritique des universitaires reconnaissant *a priori* l'ambiguïté et la partialité du discours ⁴ (Bourgeault, 2003). Comme le fait observer Pierre Bourdieu (Bourgeault, 2003, p.239) :

Il est des réalités dans tout champ social qui ne sont perceptibles que de l'intérieur ; il en est d'autres, parfois les mêmes, mais alors vues sous un autre angle, qui n'apparaissent qu'au regard de l'étranger. Le défi serait dès lors, pour avoir une vision du champ qui ne soit pas trop tronquée, à la fois partielle et partiale, et pour avoir la chance ensuite de comprendre ce qui s'y passe, de réconcilier les deux regards : celui de l'acteur et celui de l'observateur. Tâche impossible peut-être. (in Bourgeault, 2003, p.239)

⁴ Nous reviendrons sur ce sujet au chapitre présentant la méthodologie de cette étude.

Plutôt que de me pencher sur des objets d'étude extérieurs au cadre de vie dans lequel s'inscrivait ma recherche, j'ai tenté, non pas sans difficulté, de me pencher sur ce cadre de vie lui-même et contribuer à une autocritique de celui-ci à travers le long processus aboutissant au dépôt de ce mémoire. Très impliqué au sein de mon université dans les premières années de cette maîtrise, j'ai cru bon de m'en éloigner progressivement afin de me laisser entrevoir les réalités perceptibles au seul regard de l'étranger, comme le disait si bien Bourdieu. Ma réflexion et mes travaux sur l'université me parurent d'autant plus pertinents constatant les nombreuses critiques qu'adressaient mes pairs sur notre milieu de vie commun au cours de mes nombreuses années d'étude. Cet « environnement carcéral⁵ », reprenant ici les termes d'un collègue, « est-il propice à la réflexion et à l'apprentissage ? » « Est-ce que l'obtention d'un diplôme de deuxième cycle doit nécessairement s'accompagner d'une scoliose aiguë ? » me questionna par ailleurs une collègue, le sourire en coin, connaissant pourtant la réponse. « Est-il normal et sain de se retrouver constamment devant cet univers rectangulaire qu'est l'ordinateur par lequel la majeure partie de nos sens se retrouvent atrophiés ? », ouvrit avec impuissance une professeure durant mes premières années d'étude en biologie. Ces différentes questions auxquelles je n'ose trouver de réponse impulsive m'ont amené à me pencher sur mon cadre de vie et celui de mes collègues, celui de mon environnement immédiat qu'est l'université. Mieux comprendre une réalité ou un phénomène nécessite une étude de ses différentes composantes. Au cours de ce chapitre, nous nous concentrerons sur les trois questions suivantes nous permettant de mieux cerner la problématique de recherche :

1. De quelle université parlons-nous ?
2. À qui appartient-elle ?
3. Quel est son rôle ?

⁵ Faisant allusion au long corridor sombre, aux nombreux claquements de portes, aux bruits des serrures, à l'omniprésence d'agents de sécurité, aux caméras dans les couloirs...

1.2 Petite histoire d'une grande institution⁶

Le concept d'université fait référence à différentes histoires, d'innombrables anecdotes et de nombreuses origines. Plusieurs institutions d'enseignement supérieur en Extrême et au Moyen-Orient ont depuis plusieurs siècles regroupés différents collèges étudiants en un lieu commun. Les civilisations grecques et romaines ont également érigé divers établissements d'enseignement au cours de leur histoire dont plusieurs nourrissent notre imaginaire collectif et certaines de nos traditions. En décortiquant le mot, nous obtenons *univers* et *cité*. Tandis que l'univers représente tout ce qui existe, la cité désigne le lieu où les hommes se réunissent. L'université serait donc devenue le lieu où les hommes se réunissent pour apprendre, régir et transmettre les règles universelles. Ce concept d'universalité fut et demeure un prétexte au colonialisme idéologique en faveur du progrès, et ce depuis la création des premières universités occidentales au IX^e siècle.⁷ L'université occidentale, objet de cette étude, n'a rien de nouveau mis à part sa prétention de fédérer sous son aile un ensemble plus ou moins vaste de connaissances prétendument universelles regroupées en différents domaines. L'université a ce profond désir de regrouper, agréger et concentrer l'ensemble de la connaissance⁸. Il apparaît d'autant plus incohérent aujourd'hui d'assister au mouvement de cloisonnement et de départementalisation de la connaissance à l'antipode des fondements des premières universités⁹. L'université occidentale se différenciait également des autres institutions d'enseignement par son désir avoué de produire, conserver et transmettre l'ensemble du savoir au sein d'un seul établissement. Tandis qu'auparavant, plusieurs écoles se contentaient de transmettre de la connaissance, l'université occidentale prendra la responsabilité de produire sous forme de recherche et de compiler au sein d'archives, de bibliothèques et de

⁶ Les principales sources utilisées sont, dans l'ordre chronologique : Verger, 1973 ; Charle et Verger, 1994 ; Bastit, 2007 ; Chomsky, 2010.

⁷ Voir l'arrêt sur l'idée d'universalité de Pierre-Henri Tavoillot dans l'exposition virtuelle *Lumières !* de la Bibliothèque Nationale de France

⁸ Mettant ainsi fin au pèlerinage académique – *peregrinatio acadamica* – qui constituait le long chemin parcouru par les étudiants à travers les différentes écoles d'Europe pour y recevoir une formation diversifiée.

⁹ Ce phénomène sera amplement décrit plus loin.

conservatoires, toutes les nouvelles connaissances. Ces deux nouvelles fonctions lui permettront de renforcer sa notoriété en étant productrice et propriétaire du savoir.

À sa création, l'université occidentale semblait vouloir exister par et pour elle même. Il s'agissait ainsi d'une communauté de professeurs et d'élèves – *universitas magistrorum et scholarum* – inscrite dans une quête commune et honnête de connaissances (Bastit, 2007). Cette communauté se voulait absoute de responsabilité morale envers l'Église ou la société, ayant comme seul maître le Savoir. Voulant rapidement teinter le type d'enseignement qui allait y être prodigué, l'Église catholique romaine accapara le dessein de l'université en la mettant au service de Dieu en échange de sa bénédiction et de sa protection. La possibilité de réfléchir et de penser « librement » n'aura trouvé de meilleur lieu qu'au tournant du XIII^e siècle en plein Moyen Âge dans une Europe cruelle et belliqueuse. Dès lors, l'université subira à travers les époques des tensions externes qui viendront altérer ce concept de liberté, plus particulièrement dans les facultés dites supérieures, notamment la théologie, le droit et la médecine¹⁰. Dans un certain sens, l'université libre n'aurait jamais existé. Pour reprendre la proposition de Kant sur le sujet, ce ne serait qu'au cœur des facultés dites inférieures telles que les arts, la grammaire et la philosophie que les hommes ont pu jouir d'une certaine liberté d'esprit.

Cette hégémonie cérébrale fera la cible de nombreuses critiques dès le siècle des Lumières où bon nombre de penseurs remettent en question l'utilité des universités dans leur rôle d'épanouissement de l'ensemble de la société. Au contraire, elles semblent favoriser l'élévation d'une nouvelle classe sociale « éduquée » qui fera l'économie de son savoir. Des tensions religieuses, puis politiques et finalement financières auront ainsi mis à l'épreuve l'institution universitaire dans sa perméabilité par rapport aux tensions sociales (Bourgeault, 2003). Car l'université est le reflet de son époque et son histoire se superpose à celle des civilisations qui se succèdent. Peu importe ce qu'en est la tendance (religieuse,

¹⁰ Selon Kant (1798), les gouvernements se sont intéressés historiquement davantage aux facultés dites supérieures (théologie, droit et médecine) afin de définir le bien moral, légal et corporel, laissant ainsi aux intellectuels purs et durs le loisir de s'adonner aux facultés inférieures tels que la grammaire, les arts et la philosophie.

politique ou financière), le défi, résume Bourgeault (2003), « consiste à faire en sorte que l'université ne soit pas asservie par les hégémonies de l'heure, qui ont toujours tendance à se faire exclusives, totalitaires » (Bourgeault, 2003, p. 239). Pour ce faire, Pierre Hébert, professeur à l'Université de Sherbrooke, exprimait lors d'un colloque de l'Association francophone pour le savoir – ACFAS tenu en 2008 sur le thème « À qui appartient l'université ? », qu'il importe de bien distinguer deux types d'université.

1.3 Les deux fonctions des universités

La première fonction, que nous appellerons **institution** est une mise en relation de professeurs et d'étudiants dans une quête commune de la connaissance¹¹. Sa triple mission repose sur l'enseignement, la recherche et le service aux collectivités. Une quatrième mission vient finalement s'y greffer : la vie universitaire. Pour le bien de cette recherche, nous résumerons sa mission à des fonctions académiques et sociales. Étant foncièrement sous-financée par l'État, cette fonction de l'université semble ne pas avoir d'autres choix pour exister que de s'appuyer sur une structure par laquelle il sera possible d'assurer des fonctions organisationnelles nécessaires à sa gestion et son financement.

Cette deuxième fonction, que nous appellerons **organisation**, se trouve donc au service de la première ayant comme priorité sa rentabilité financière. Regroupant les fonctions de gestionnaire (espaces, administration, comptabilité, recrutement de la clientèle, différenciation de l'offre) et multipliant les partenariats publics/privés, cette fonction de l'université influe de plus en plus sur la fonction institutionnelle de l'université à travers des axes de développement stratégique. Comme l'explique Pierre Hébert (ACFAS, 2008), le défi consiste à ne pas laisser l'organisation prendre le contrôle de l'institution.

¹¹ Cette conception correspond à l'université dans son concept originel permettant la liberté de pensée et l'élévation de la société dans son ensemble, concept qui selon certains n'a jamais réellement existé. (Rocher, 1990 ; Freitag, 1995)

C'est à travers cette vision dialectique de l'université, entre **institution** et **organisation**, que plusieurs chercheurs, écrivains et philosophes d'ici et d'ailleurs remettent en question les fondements, les devenirs et l'autonomie de l'université contemporaine (Durkheim, 1976 ; Rocher, 1990 ; Freitag, 1995). Le capitalisme universitaire (Slaughter et Leslie, 1997 ; Ylijoki, 2003), l'université entrepreneuriale (*entrepreneurial university* – Clark, 1998) ou l'université du marché (Bourgeault) sont aujourd'hui autant de synonymes décrivant, mais surtout décrivant la dérive des universités de par le monde. Contextualisé dans une économie du savoir, ayant comme mandat la productivité et la concurrence, l'université s'inscrit aujourd'hui dans une course folle à la recherche perpétuelle de nouveaux « clients », de fonds de recherche et de subventions, accumulant ainsi les partenariats avec les grandes entreprises de ce monde. Tandis que certains s'opposent au désengagement de l'État pour l'intérêt du « bien commun », d'autres y perçoivent une opportunité d'inviter le secteur privé à éponger le déficit encouru depuis l'étatisation de l'éducation au Québec en 1964.¹²

1.4 Le rôle de l'université contemporaine

À travers les siècles et par delà les allégeances politiques, force est de constater que l'université est parvenue à subsister, voire s'élever au-dessus des critiques qui l'affligeaient¹³. De nos jours, nul ne niera que l'université est devenue un moteur de développement économique incontournable. Elle se voit imposer de répondre à une demande croissante de l'industrie en ce qui a trait à la formation d'une main-d'œuvre qualifiée tout en subissant une pression des gouvernements à travers ses politiques économiques souvent très proches du

¹² « Rappelons à titre historique que la Constitution canadienne de 1867 fait de l'éducation une compétence provinciale qui se retrouvera dans les mains de l'Église – catholique et protestante – pendant près de cent ans jusqu'au développement d'un réseau d'école publique en 1964 au Québec. Jusqu'alors l'éducation supérieure n'est accessible qu'à une minorité de Canadiens français ne représentant que 3 % des jeunes âgés entre 20 et 24 ans en 1960. C'est suite au rapport Parent que l'État prendra définitivement le « contrôle » du système d'éducation afin d'en assurer l'« autonomie » par la création d'un ministère, par l'instauration de la gratuité scolaire jusqu'au niveau collégial, par l'accès à un système de prêts et bourses à l'université et finalement, par la création du réseau Université du Québec en 1969, à la grandeur du Québec. » (Corbo, 2008)

¹³ Sauf celle de perdre sa liberté !

milieu industriel (Rocher, 1990). Nous n'en sommes donc plus à savoir si elle devrait ou ne devrait pas exister, mais davantage à la rediriger vers sa mission première. L'université doit ainsi trouver le juste équilibre entre liberté d'esprit et engagement économique à travers un heureux mélange de compromis. Un passage du rapport de la Commission d'étude sur l'avenir de l'enseignement supérieur et des universités de 1979 et repris dans l'ouvrage de Rocher sur la redéfinition des universités exprime au mieux cette mission première.

Le trait caractérisant le mieux l'activité universitaire dans l'ensemble de ses missions – recherche, formation scientifique ou professionnelle – est le style de réflexion qui consiste à aborder tout sujet, toute question sous un angle qui met en lumière leur substance réelle et leur sens au-delà des apparences s'offrant au premier regard, souvent superficiel. S'il en est ainsi, le style de pensée propre à l'université et le type de formation qui en découle consistent à porter la réflexion aux confins de la connaissance, à cet extrême point du savoir où il devient possible pour l'esprit de saisir les connaissances en leur jaillissement, de s'interroger sur leurs fondements théoriques et sur leur évolution, d'en explorer les applications et les incidences sur la vie de tous les jours ; et grâce à ces démarches de la pensée, soit de redonner au savoir constitué sa valeur originelle, soit de la renouveler et de la prolonger par l'intervention. (Rocher, 1990, p. 7)

Comme nous l'avons vu, l'université est sans aucun doute un lieu de création, de conservation et de transmission du savoir. Mais de quel type de savoir s'agit-il ? Comment crée-t-on ces savoirs et de quelle manière les transmet-on ? Est-il suffisant de transmettre le savoir ou vaut-il mieux mobiliser, conscientiser et éveiller les esprits dans une perspective critique et engagée ? L'université est une institution éminemment politique. D'une part, elle est un véhicule communicationnel respecté dans la société par lequel plusieurs idées se propagent. D'autre part, elle forge les comportements, elle transmet des valeurs et elle promeut une culture à travers ses programmes d'étude, ses objectifs d'apprentissage et ses méthodes pédagogiques.

À travers les époques et par delà les frontières, l'éducation postsecondaire a joué un double rôle. D'un côté, elle a renforcé les idéologies dominantes notamment celles en faveur du progrès et de la science. De l'autre, elle a servi de catalyseur à l'action politique se plaçant au centre du discours social. Déjà chez Platon, la recherche de la connaissance au sein de l'Académie n'était pas désintéressée, s'inscrivant dans un projet de réforme éminemment

politique (Bastit, 2007). Des révolutions allemandes et autrichiennes au XIX^e siècle jusqu'à la chute de la dynastie Manchu en Chine, en 1911, en passant par le célèbre mai 1968, les universités ont maintes fois participé, parfois malgré elles, à alimenter la résistance en étant de puissants vecteurs de changement social (M'Gonigle, 2010). Selon Rocher, le rôle des universités en regard à la chute des systèmes totalitaires pourrait reposer sur son désir d'universalité de l'idéologie politique en faveur de la démocratie. « La fonction politique la plus fondamentale de l'université est d'affirmer les valeurs sur lesquelles se fonde la société démocratique, d'en être un modèle et une inspiration. » (Rocher, 1990, p 19)

Comme le fait remarquer l'auteur, il peut apparaître paradoxal qu'une institution d'apparence non démocratique puisse défendre de telles valeurs.

La contradiction est réelle si l'on adopte exclusivement la perspective de la démocratie libérale. Mais si c'est plutôt le point de vue de la démocratie sociale que l'on adopte, l'université peut alors être le lieu où s'affirment non seulement la liberté, mais aussi une préoccupation de justice et d'équité sociales. (Rocher, 1990, p 19)

Force est de constater que depuis quelques décennies, les universités se sont montrées plutôt discrètes en ce qui a trait aux changements à entreprendre au sein de la société en matière d'injustice et d'inégalité sociale. La difficulté des universités à appréhender les réalités du monde de manière créative et multidisciplinaire pourrait bien être en cause (Lambkin, 1998). Cette difficulté pourrait trouver racine dans un système d'éducation qui tend, et ce dès la tendre enfance, à trouver et à valoriser des réponses aux défis de l'humanité à travers une approche rationnelle et disciplinaire trop souvent désincarnée de leur contexte (Phelan, 2004).

À une époque à laquelle plusieurs défis structureaux se dressent devant elle, l'université doit permettre à ses acteurs de s'interroger non plus seulement sur les causes ou sur les conséquences des actions de l'humain sur son environnement, mais plus profondément sur la manière d'appréhender ces défis et d'en débattre (Phelan, 2004). Habermas résume bien le défi.

Au lieu d'imposer à tous les autres une maxime dont je veux qu'elle soit une loi universelle, je dois soumettre ma maxime à tous les autres afin d'examiner par la

discussion sa prétention à l'universalité. Ainsi s'opère un glissement : le centre de gravité ne réside plus dans ce que chacun souhaite faire valoir, sans être contredit, comme étant une loi universelle, mais dans ce que tous peuvent unanimement reconnaître comme une norme universelle. (Habermas, 1996, p. 88)

Cet appel éthique au processus d'universalisation des connaissances est avant tout un appel à la reconsidération des fondements et des paradigmes actuels qui dominent le milieu de l'éducation. En effet, les réalités d'aujourd'hui sont difficilement saisissables par l'exercice de la raison : par exemple, l'exploitation effrénée des sols, la contamination des nappes d'eau potable et la malbouffe. Combien de chercheurs se consternent devant le peu de réceptivité des conclusions alarmistes de leurs travaux de recherche ? Combien d'étudiants sortent de nos universités avec le sentiment de ne pas être suffisamment outillé pour affronter le monde d'aujourd'hui ?

Les défis contemporains sont pourtant d'ordre multiple et font appel à une compréhension multidisciplinaire des réalités du monde. L'approche sectorisée et scientifique fait avant tout référence à une compréhension soi-disant objective, universelle et prédictible des réalités du monde consacrant très peu d'effort au développement d'habiletés psychomotrices entre autres et à l'acquisition de valeurs telles que la créativité, la critique, le sens éthique et la spiritualité en prenant en compte les capacités de savoir-faire et de savoir-être de l'individu (Saul, 1996). Plus encore, le fossé entre les différentes disciplines semble s'être renforcé avec les années. Les tensions internes ont amené un « cloisonnement stérile » des disciplines ¹⁴ (Whitehead, 1964). En absence de lieux partagés et de points de rencontre, chaque discipline se conforte en effet dans son propre cadre théorique. Pour illustrer son propos, Marcus Ford confronte la théorie de la thermodynamique développée par des physiciens aux modèles de croissance infinie proposés par des économistes qui rejettent aveuglément les lois naturelles qui régissent notre monde. Dans son ouvrage intitulé *Beyond the modern university*, Ford (2002) avance que la sectorisation des disciplines est dommageable non seulement pour l'université, mais également pour l'être humain et son l'environnement.

¹⁴ Alfred North Whitehead fut célèbre pour sa farouche opposition à la division positiviste des départements universitaires.

Selon certains auteurs, les changements survenus au sein des universités depuis leur création ne sont qu'illusions. Pour soutenir cet état de fait, il est intéressant de se souvenir des observations de Rashdall, écrites il y a 75 ans et reprises dans *L'Université d'aujourd'hui* de Alfonso Borrero Cabal en 1995.

L'idée même d'Université en tant qu'institution est foncièrement médiévale et il est curieux d'observer jusqu'à quel point elle imprègne encore nos schémas modernes d'éducation. Il n'est pas nécessaire que les maîtres spécialisés dans les différentes matières prodiguent leur enseignement dans un même lieu et sous couvert d'une seule institution, et moins souhaitable encore que le corps enseignant soit le dépositaire unique du savoir. Pas nécessaire non plus de regrouper les études dans des facultés et d'exiger que les étudiants évoluent exclusivement à l'intérieur d'une de celles-ci. Sans parler d'un programme d'études défini d'autorité et dont la durée est fixée d'avance et sanctionnée par un examen de fin d'études et une cérémonie plus ou moins solennelle de remise de diplôme [...] Nous devons tout cela au Moyen Âge. Pour répondre aux attentes, le cours des choses aurait pu évoluer indépendamment vers des structures analogues et des formes quelque peu différentes. (Rashdall, 1936, vol III, p.458)

Bien que peu présent dans le vocabulaire d'aujourd'hui, le concept de « MULTiVersité » apparu en 1963 dans l'ouvrage de Clark Kerr intitulé *The uses of university*, résume bien la situation. Selon l'auteur, l'université n'existe plus. La « MULTiVersité » est en effet cette nouvelle institution créée faisant référence à un assemblage plus ou moins logique de facultés, de départements, de disciplines, d'étudiants et d'activités de recherche dont le seul point d'unification réside dans l'occupation d'un territoire commun que l'on appellera campus¹⁵ (Kerr, 1963). Le campus, comme lieu commun, devient ainsi l'un des derniers vestiges de ce que nous nommions autrefois UNiVersité (M'Gonigle, 2010). Regardons de plus près l'idée du campus.

1.5 Le campus

Le campus est un terme générique regroupant l'ensemble des composantes physiques d'une

¹⁵ Nous reviendrons plus tard sur cette idée de campus qui pourrait bien être au centre de la transformation des universités.

université. Il englobe aussi bien les édifices que les espaces extérieurs. Bien que les fonctions de ces édifices soient de tous les temps connues et admises (académique, résidentielle, administrative), les espaces extérieurs ont eu relativement peu d'affectations spécifiquement définies. Ces aires à vocation non pédagogique forment le terrain de recherche de la présente étude et il convient d'y porter une attention particulière. Cette recherche ne s'intéressera donc pas à la transformation des environnements éducatifs existants (salles de classe mal aérées ou aux couloirs sombres des universités), mais davantage au potentiel d'utilisation des aires extérieures comme point de départ de la transformation des universités.

Tout d'abord, on peut noter la fonction récréative des espaces extérieurs de l'université qui semble ressortir comme la plus commune (Siddiqui, 1971). On y vante un terrassement propice à la détente ou encore favorable aux activités sportives. Ces lieux deviennent ainsi des échappatoires de l'exercice mental exigé entre les murs de l'université et deviennent propices aux rencontres ainsi qu'au partage et sont fortement investis par les fumeurs depuis la loi sur l'interdiction de fumer dans les locaux des universités. Une deuxième fonction est sans contredit son rapport vis-à-vis sa communauté. En effet, historiquement, les universités ont utilisés ces espaces comme des tampons ou dans une moindre mesure comme des passerelles avec la communauté environnante permettant, au besoin, de s'en éloigner ou de s'en approcher (Siddiqui, 1971). En effet, ces espaces, parfois très vastes à l'image des grands campus américains, permettent d'isoler la communauté universitaire, l'éloignant ainsi des dures réalités du monde extérieur. La construction d'université en plein centre-ville, prenant l'exemple du campus de l'Université du Québec À Montréal, ne permet pas cette protection extérieure, ce qui serait de nature à favoriser une plus grande ouverture sur la communauté, de laquelle on peut difficilement s'éloigner. Ce sont les agences de sécurité qui s'occuperont, selon les bons vouloirs de l'administration en place, de laisser ou d'empêcher les réalités du monde extérieur venir déranger la quiétude nécessaire aux études supérieures. Finalement, une troisième fonction du campus consiste à favoriser le déploiement dans un lieu physique d'une vie universitaire épanouie. Trop souvent sous-estimée, voire oubliée, la vie universitaire représente une composante fondamentale du cheminement scolaire. Décrite comme la quatrième mission des universités, la vie universitaire est souvent perçue comme celle des étudiants. La vie universitaire des professeurs, des employés de soutien ou des

cadres administratifs n'est que rarement considérée, mises à part certaines activités syndicales. La vie universitaire estudiantine est fragile et doit se renouveler constamment suite au caractère éphémère des études supérieures. Qu'elle s'exerce au sein d'une association étudiante, d'une équipe sportive, d'un groupe d'intérêt, d'une activité socioculturelle ou qu'elle s'inscrive en continuité avec la formation dispensée, la vie universitaire est un creuset riche en apprentissages. Le campus devient un lieu privilégié pour la participation à ce type d'activités parascolaires, car il met en relation des membres provenant d'une même communauté d'apprentissage. En ce sens, la Commission des affaires étudiantes de Laval (1997) portant sur l'implication des étudiantes et des étudiants dans la qualité de leur formation souligne ce qui suit :

Les apprentissages scolaires ne peuvent se restreindre à l'acquisition de connaissances, c'est l'expérience qui fait de la connaissance autre chose qu'un langage vide, qui lui donne un caractère de nécessité où se développe le désir d'apprendre. Et c'est le rôle de l'expérience personnelle dans l'acquisition du savoir qui rend si importantes les activités parascolaires ; c'est là que l'élève s'approprie et explore ce qu'on lui a enseigné, c'est là que l'expérience passe, enrichit le savoir. (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1980)

En plus de participer à la formation de l'étudiant, la vie universitaire est une source d'engagement, un moyen de donner sens à ses études, une stratégie de réussite scolaire (CSÉ, 1995, p. 64). Certains auteurs affirment même qu'une vie universitaire épanouie développe le leadership, le sens de l'éthique et les responsabilités (Delve et Rice, 1990). La Commission des affaires étudiantes de l'Université Laval dans son *Avis sur la participation des étudiants à la vie universitaire* invite dans son préambule tous les membres de la communauté universitaire à participer en tant que « citoyens » au développement, au rayonnement et à la dynamique de la « cité commune » qu'est l'université. Cependant, force est de constater que le désengagement de l'étudiant au regard à son milieu, ne va qu'en augmentant. Le Conseil supérieur de l'éducation résume ainsi la posture de l'étudiant à l'égard de son université :

[...] pour caractériser la relation de service qu'ils entretiennent avec le collège ou l'université (les étudiants) parlent de centre commercial ou de cafétéria, où ils se voient

offrir une grande variété de produits sans pouvoir en déceler pour autant les facteurs structurants ou les pôles intégrateurs. (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1992, p 58)

Pourquoi est-ce ainsi ? Est-ce que les espaces pourraient être différemment aménagés permettant d'en changer les perceptions ? Et si ces zones se transformaient en lieu d'apprentissage ? Le campus, par l'entremise de ses aires extérieures, peut constituer un creuset fertile par lequel il est possible de véhiculer des apprentissages et des valeurs sociales et environnementales.

Un vent de fraîcheur semble souffler sur nombreuses universités nord-américaines depuis quelques années (M'Gonigle, 2010). En effet, la réappropriation du campus par le biais de projets d'agriculture urbaine permettrait d'apporter plusieurs éléments de solution à la problématique générale exposée auparavant. L'agriculture urbaine pratiquée sur les campus, de par ses atouts pédagogiques, son approche multidisciplinaire, ses possibilités de recherche, son ouverture sur le monde, son occupation du sol et ses contributions au cadre de vie, devient un creuset de renforcement de la mission universitaire. Les jardins universitaires deviennent non seulement des terreaux fertiles à la croissance de plantes maraîchères et ornementales, mais plus profondément à la remise en question, à la réflexion et à la transformation des universités. Force est de constater qu'il y a encore trop peu de recherche sur le sujet. Encore perçu comme une activité récréative aux nombreux attributs esthétiques, il devient essentiel de documenter le phénomène de l'agriculture urbaine en milieu universitaire permettant la construction d'un savoir à ce sujet. Plus encore et dans la mouvance des écrits sur la transformation nécessaire des universités, il apparaît primordial d'inclure les perspectives découlant de l'intégration de l'agriculture urbaine en milieu universitaire comme une avenue intéressante au renforcement de la mission académique et sociale des universités.

1.6 Questions, but, objectifs de recherche et résultats attendus

Cette recherche s'articule autour de trois questions centrales :

1. Quelles formes prennent actuellement les pratiques d'agriculture urbaine au sein des

universités québécoises ?

2. Quelles sont les contraintes et les circonstances opportunes à l'implantation de projet d'agriculture urbaine au sein des universités ?
3. Quel est le potentiel des projets d'agriculture urbaine en ce qui concerne le renforcement de la mission académique et sociale des universités?

Cette recherche a pour but de renforcer la mission académique et sociale de l'université, plus spécifiquement en documentant l'apport des projets d'agriculture urbaine sur les campus. Les objectifs de cette recherche peuvent être formulés ainsi:

- Caractériser certaines pratiques d'agriculture urbaine en milieu universitaire.
- Mettre en lumière les contraintes et les circonstances opportunes relatives à la mise en place de projets d'agriculture urbaine sur les campus.
- Clarifier le potentiel de renforcement de la mission académique et sociale par des projets d'agriculture urbaine.

Les résultats attendus sont les suivants :

- Une meilleure connaissance et une compréhension accrue des initiatives d'agriculture urbaine en milieu universitaire.
- Un argumentaire favorable au renforcement de la mission universitaire par des projets d'agriculture urbaine.
- Des pistes stratégiques pour l'implantation de projets d'agriculture urbaine sur les campus.

1.7 Contexte sociopolitique de cette recherche et pertinence sociale

Cette recherche s'inscrit dans un contexte propice à sa réalisation. La tenue récente d'une consultation publique sur l'agriculture urbaine à Montréal à l'été 2012, l'engouement palpable et populaire pour la pratique de l'agriculture urbaine en Amérique du Nord, le débat actuel sur l'université québécoise avec la tenue d'états généraux sur l'éducation postsecondaire au Québec sont autant d'éléments du contexte qui renforcent la pertinence à la

réalisation d'une telle étude. Cette recherche permettra également de bonifier la littérature sur les contributions de l'agriculture urbaine à la vie universitaire permettant de poser un regard nouveau sur la question. Elle viendra finalement enrichir le champ de l'éducation relative à l'environnement duquel il deviendra de plus en plus nécessaire de s'inspirer.

CHAPITRE II

ÉTAT DE LA QUESTION

Je ne m'oppose point à son envie ;
au contraire, je la favorise, je partage son goût, je travaille avec lui,
non pour son plaisir, mais pour le mien ; du moins il le croit ainsi ;
je deviens son garçon jardinier ; en attendant qu'il ait des bras,
je laboure pour lui la terre ;
il en prend possession en y plantant une fève.
L'Émile de J.J. Rousseau, tome II, p. 63

Comme il est avancé à la fin de l'exposé de la problématique générale de cette recherche, la transformation des espaces extérieurs de l'université par des projets d'agriculture urbaine semble pouvoir contribuer à l'enrichissement même de l'institution. Comme les recherches sur les projets d'agriculture urbaine en milieu universitaire sont relativement rares, il apparaît opportun d'aborder la littérature sur le jardinage scolaire comme point d'ancrage théorique de la présente étude. En effet, la pratique du jardinage en milieu scolaire s'inscrit dans de plus anciennes traditions documentées notamment dans le domaine de l'éducation expérientielle. Dans un premier temps, il sera donc question de rappeler sommairement les faits marquants du jardinage en milieu scolaire en Europe et en Amérique du Nord. Ensuite, nous aborderons le jardinage en milieu universitaire en tentant de retrouver des traces de son existence, et ce, depuis l'antiquité. Finalement, nous tenterons de présenter les similitudes et les différences des deux contextes de l'implantation de jardins en milieu éducatif. La démarche de recension des écrits menée à cet effet est présentée à l'appendice A.

2.1 La notion d'espace en éducation

L'éducation a toujours eu besoin d'espace et de temps pour s'exprimer. Tandis que l'on accorde à la notion du temps une importance capitale (que cela soit par la durée des cours, le nombre d'années scolaires, le nombre d'heures nécessaires afin d'obtenir un diplôme, etc.), l'espace fut et demeure trop souvent limité à une salle de classe traditionnelle. Pourtant, comme nous le rappelle Cottureau : « L'environnement nous forme, nous déforme et nous transforme, au moins autant que nous le formons, le déformons, le transformons. Dans cette latitude de réciprocité acceptée ou refusée se joue notre rapport au monde. » (Cottureau, 1999, p. 11-12).

On note ces dernières années un intérêt croissant à l'utilisation des cours d'école et des terrains adjacents aux universités comme environnement d'apprentissage (Adam, 1990 ; Lucas, 1997 ; Moore, 1997 ; Rauch, 2000 ; Tyas Tungaal, 1998 ; M'Gonigle, 2010). Ces paysages d'apprentissage¹⁶ sont des invitations à reconsidérer les fonctions des terrains adjacents aux écoles et à quitter (du moins en partie) la salle de classe traditionnelle, dans une perspective d'enrichissement du curriculum scolaire. Les paysages ne sont pas nécessairement éducatifs. Le paysage ne se transforme en paysage d'apprentissage qu'à travers le processus collaboratif de création, d'entretien et d'utilisation de cet espace à des fins éducatives (Tungaal, 1999a, p. 1).

Le jardin, de par ses multiples fonctions, fut utilisé de la maternelle jusqu'à l'université, et ce, depuis fort longtemps. Bien que certains des fonctions du jardin en milieu universitaire diffèrent avec de celles en milieu scolaire, il n'en demeure pas moins que l'on peut y voir plusieurs ressemblances. Fort d'un ancrage théorique substantiel et d'une base pratique reconnue, plusieurs éléments du jardin scolaire semblent être transposables au milieu universitaire. Ce chapitre tendra donc à mettre en lumière les éléments communs et divergents nous permettant de mieux saisir et ancrer notre objet d'étude : les contributions

¹⁶ Malcolm Cox fut le premier à supporter l'idée des *learnscape* dans lesquels ils étaient possible d'y véhiculer différents apprentissages. (Tyas Tungaal, 1999)

l'agriculture urbaine au renforcement de la mission universitaire.

2.2 Le jardin en milieu scolaire¹⁷

Chaque jardin scolaire est une réalité en soi. Le définir correspondrait à un exercice sans cesse inachevé dont la pertinence ne relèverait que de l'obsession. Nous retiendrons seulement à titre de définition que le jardin scolaire est un endroit cultivé situé sur les terrains d'une école. À travers les époques, les jardins scolaires ont eu des buts et des objectifs multiples parfois même divergents. La situation géographique du dit jardin a également un rôle primordial sur les éléments qui y seront privilégiés pour l'apprentissage. Chose certaine, le jardin scolaire demeure, indépendamment du dit usage préconisé, un puissant outil pédagogique permettant d'acquérir un bon nombre de savoirs, de valeurs et de codes culturels.

Le jardin scolaire, tel qu'on le reconnaît aujourd'hui en Occident, apparus à la fin du XVI^e siècle, avec Comenius, le père de la pédagogie moderne. Celui-ci fut l'un des premiers contemporains à affirmer que l'éducation devrait s'attarder aussi bien à l'exercice de la raison qu'à celui des travaux manuels. Comenius plaide ainsi à l'époque pour la mise en place d'un jardin dans toutes les écoles pouvant ainsi conjuguer les savoirs et les savoir-faire. La publication du célèbre *Émile* en cinq volumes de Jean-Jacques Rousseau, un siècle plus tard faisant l'apologie de la pédagogie par le jardin, ne vient que renforcer l'importance du jardin à l'école. En effet, dans le tome II portant sur l'apprentissage des enfants de 2 à 12 ans, on peut lire ce qui suit qu' : « Il est de tout âge, surtout du sien, de vouloir créer, imiter, produire, donner des signes de puissance et d'activité. Il (l'enfant) n'aura pas vu deux fois labourer un jardin, semer, lever, croître des légumes, qu'il voudra jardiner à son tour. » (Rousseau, 1762, p63)

¹⁷ La démarche de recension d'écrits fut effectuée à travers les moteurs de recherche suivants ERIC, Érudit et REPERE. Les textes recensés viennent de différentes sources à travers les mots clés suivant : « school gardening » « school garden history » et leur traduction française « jardin école » « jardin scolaire » « histoire jardin scolaire ». En complément, quelques textes proviennent de monographies ou de documents gouvernementaux. Les résultats de ces recherches sont présentés à l'appendice A.

Pour Rousseau, le jardin est un espace d'apprentissage sans fin. À travers des personnages fictifs qu'il a créés dans ses récits pour illustrer son propos, l'auteur fait naître à travers l'expérience des concepts tels que la propriété, le respect, l'injustice et le partage. Cet apprentissage expérientiel est primordial chez l'enfant. Il exprime ainsi son propos : « Pensez, je vous prie, à cet exemple, et souvenez-vous qu'en toute chose vos leçons doivent être plus en actions qu'en discours ; car les enfants oublient aisément ce qu'ils ont dit et ce qu'on leur a dit, mais non pas ce qu'ils ont fait et ce qu'on leur a fait. » (Rousseau, 1762, p65).

Plus tard, les tenants européens de la pédagogie expérientielle pour ne nommer que ses figures de proue (Montessori, Steiner et Froebel) adoptèrent le jardin comme lieu éducatif privilégié. À titre d'exemple, Froebel, influencé par Johann Pestalozzi, fut à l'origine des « *kindergarten* » ou jardins d'enfants qui permirent d'effectuer en douceur la transition entre le milieu familial et l'école. Froebel avança à l'époque qu'il fallait nourrir et prendre soin des enfants au même titre que des plantes dans un jardin. De son côté, Steiner utilisait le jardin comme lieu de révélation de la volonté chez les 0-7 ans, des sentiments chez les 7-14 ans et des savoirs cognitifs chez les 14-21 ans. En ce sens, l'école Waldorf accorde beaucoup d'importance aux activités éducatives se déroulant à l'extérieur. Le matériel pédagogique provient de la nature et le cycle scolaire s'agence aux saisons.

C'est ainsi qu'avant la fin du XIX^e siècle, suite aux résultats prometteurs de l'utilisation du jardin comme lieu pédagogique privilégié, plusieurs pays européens pour ne nommer que la France, l'Autriche, la Hongrie, l'Allemagne et la Grande-Bretagne mandatèrent l'ensemble de leur réseau scolaire public en milieu urbain de se doter d'un jardin.

Aux États-Unis, Jonh Dewey – *Learning by doing* – expérimentera à son tour le jardin scolaire comme un « milieu riche en observation concrète sur le vivant et lieu d'enracinement de l'enseignement scientifique dans l'activité technique » (in Lhoir, 2009). Le jardin était jusqu'alors, non pas une finalité en soi, mais un moyen pour acquérir différentes connaissances, valeurs et habiletés forgeant ainsi le rapport à soi-même, à l'autre et au monde qui entoure l'apprenant.

Pour des raisons historiques et sociopolitiques, le jardin scolaire aux États-Unis comme au Canada sera récupéré par une élite politico-religieuse du début du XXI^e siècle jusque dans les années 60. Devant l'intérêt accru pour le jardinage à l'école, plusieurs ouvrages sur la pratique du jardinage en milieu scolaire furent publiés et quelques-uns seulement furent plus fortement encouragés par les élites politiques. L'ouvrage de Louise Klein Miller intitulé *Children's Gardens for School and Home, a Manual of Cooperative Learning*, publié en 1904, fut l'un des plus révélateurs. L'auteure propose ainsi diverses fonctions au jardin scolaire permettant de répondre aux besoins de l'époque notamment en ce qui concerne la reconnexion de l'urbain avec la campagne, l'« américanisation » des nouveaux immigrants et l'importance du rôle d'autoproduction (Miller, 1904).

Dès 1908, le président Roosevelt confie le mandat à une commission sur la vie rurale d'étudier les causes de l'exode de la population vers les villes. Un an plus tard, la commission recommande la « ruralisation » immédiate des écoles primaires situées à la campagne en soutenant qu'elle devait mettre une attention particulière sur l'enseignement de l'agriculture en inculquant l'amour et le respect pour la profession paternelle (Cremin, 1961). La commission renchérit en réclamant des salles de cours mieux adaptés aux cours d'économie familiale destinés à former de bonnes épouses aux futurs cultivateurs (*Idem*). C'est suite à cette commission que les jardins-écoles américains connurent leurs heures de gloire. Les deux grandes guerres ne vinrent qu'accentuer cette situation en permettant aux jeunes Américains de fournir leur effort de guerre grâce à l'initiative du bureau fédéral de l'éducation américaine sous l'appellation du *United States School Garden Army* (Heap, 1992).

Au Canada, les jardins scolaires apparurent au début du XX^e siècle sous des conditions similaires. En majeure partie grâce à James Robertson, commissaire fédéral de l'industrie laitière et William Macdonald, magnat du tabac, on assista au début du siècle à la création d'une vingtaine de jardins scolaires dans l'est du Canada. En 1912, deux cent trente-deux écoles primaires ont un jardin et près de six mille élèves pratiquent l'agriculture (ACJC, 1913). Insatisfaits du nombre restreint d'écoles ayant un jardin, certains chefs de file

cléricale nationaliste critiquent fermement l'enseignement dispensé dans certaines écoles rurales :

Dans ces écoles, on n'apprend rien de ce qui touche à l'agriculture, mais par contre on apprend la sténographie, la clavigraphie, la comptabilité, et la conséquence est que les élèves prennent le dégoût de la terre et vont encombrer les villes. (ACJC, 1913, p. 147)

Plus encore, le secrétaire du ministère de l'Agriculture écrivit à la même époque que :

Les jardins scolaires ont leur place toute marquée à l'école rurale, et je dirais même à l'école des petites villes et des cités, parce qu'il importe de faire respecter la terre par les enfants des citadins autant qu'il faut la faire aimer par ceux des campagnards. (*La gazette agricole du Canada*, No 4, 1916, p. 10)

Pour corriger la situation et pour faire suite aux recommandations du ministère de l'Agriculture, chaque école rurale devait être munie d'un jardin scolaire, d'un poulailler, d'un verger et d'une station laitière. Le mouvement prit de l'ampleur et s'étendit aux grandes villes de Montréal et de Québec à l'exemple de la Ville de New York qui construisit des fermes scolaires adjacentes à des parcs municipaux. Cette « ruralisation » de l'école par le jardin fut considérée par Lomer Gouin, alors premier ministre de la Province de Québec, comme étant une œuvre éminemment patriotique, sociale et religieuse (Magnan 1914-1915).

Lorsque la Première Guerre éclata, les « Soldats du Sol », ces jeunes volontaires âgés de 15 à 19 ans, fourniront leurs efforts de guerre en augmentant considérablement la production alimentaire au Québec. En 1918, plus de quinze mille de ces soldats prirent le chemin de la ferme afin d'offrir leur service aux cultivateurs (RSIPPQ, 1917-1918).

Devant le manque de productivité de certains jardins et afin d'en préserver le contrôle, le ministère de l'Agriculture imposera en 1920 la surveillance d'un agronome ou d'un instructeur officiel du Ministère pour chaque jardin scolaire. La même année, l'enseignement de l'agriculture fut rendu obligatoire de la troisième à la sixième année. En septième et huitième année, les garçons issus du milieu rural devront parfaire leurs connaissances permettant de donner à l'élève des connaissances pratiques qui le prépareront à sa future

carrière agricole. L'enseignement d'une vision agrarienne bucolique auprès de la jeunesse québécoise fut évidemment conduit par une élite religieuse conservatrice qui craignait le démantèlement social causé par un fort exode rural. Jean Charles Magnan, surintendant des jardins scolaires du Québec, évoque ainsi le rôle des jardins scolaires de l'époque :

Le jardin scolaire habitue les enfants au travail en commun, les préparant ainsi à s'entraider, développant, par ce moyen, l'esprit civique. Coopération, émulation, esprit d'observation, amour de l'ordre, fierté paroissiale, etc., autant de qualités généreuses développées à l'école par cet enseignement. (Magnan, 1915, p.225)

L'effort clérical de « ruralisation » des jeunes Québécois par l'enseignement de l'agriculture ne fut cependant pas suffisant et le gouvernement cessera de financer peu à peu les jardins scolaires. L'exode rural qui s'en suivit et dont nous connaissons aujourd'hui l'ampleur ne fait que confirmer la perception d'un bon nombre de parents que l'éducation était perçue par plusieurs comme un moyen de se libérer de la terre et de son labeur et non de s'y accrocher davantage.

Tranquillement délaissé aussi bien au Canada qu'aux États-Unis au cours des années 50 et 60, ce sera finalement au tour du mouvement environnementaliste des années 70 de raviver la vigueur des jardins scolaires jusqu'à aujourd'hui. À cette période, ces jardins sont davantage mis en place pour leurs fonctions éducatives en lien avec l'alimentation et l'environnement. Des personnalités telles qu'Alice Watters, chef cuisinière et fondatrice de la cuisine californienne, endossent aujourd'hui le mouvement pour « Un jardin dans chaque école » à travers le programme « Cour d'école comestible » (*Edible schoolyard*).

En 2004, la FAO et l'UNESCO ont mené conjointement une étude longitudinale permettant de mieux saisir les contributions du jardinage en milieu scolaire. On y vante un lieu permettant d'aborder différentes problématiques liées au développement durable et à l'écologie en plus de promouvoir l'éducation relative à l'environnement. Le jardin améliore la qualité des apprentissages par l'ancrage des savoirs dans un contexte expérientiel. Le jardin inculque des valeurs telles que la coopération, la curiosité, le partage et le respect de l'autre et de l'environnement. Il développe des compétences pratiques relatives au jardinage

et à la cuisine. Le jardin fait également appel à la gestion de projet et à la prise de décision collective. Finalement, le jardinage en milieu scolaire semble avoir un impact positif sur la consommation de fruits et légumes frais et sur la santé en général. Plusieurs études ont confirmé ces résultats (Chauliac et al, 1996 ; Graham, 2005).

2.3 Le jardin en milieu universitaire¹⁸

Bien que la littérature sur le sujet soit très peu abondante et demeure sommaire, la genèse de l'université semble intimement liée aux jardins. En effet, on peut remonter jusqu'à l'Académie de Platon pour y retrouver les premiers signes d'une communauté de réflexion autour du jardin. Situés dans les faubourgs d'Athènes, les disciples de Platon pratiquaient alors la rhétorique dans des jardins érigés en l'honneur d'*Academos* dès 400 ans av. J.-C. L'Académie apparaît avant tout comme un milieu de vie commun régi par des règles éthiques, car bien qu'on y dispense des enseignements tout en y faisant de la recherche, on y pratique également de la gymnastique en plus de participer à diverses manifestations culturelles. C'est à la même époque qu'Aristote fonda un lycée également au sein de grands jardins. Pour Platon et Aristote, le jardin est un espace de réflexion ; la raison a besoin d'air libre et ne doit pas être cloisonnée. On y enseigne la vertu permettant ainsi à l'humain d'exprimer pleinement sa nature.

L'épicurisme ou l'école du jardin suivra peu après. Elle consistait en une doctrine matérialiste menant vers l'absence de souffrance et l'apaisement de l'âme (ataraxie). L'humain devra, pour atteindre le bonheur, se délivrer de ses craintes liées à la souffrance et la mort affligées par les puissances divines. Cette recherche du bonheur se traduira dans les faits par la recherche d'explications matérielles des réalités du monde et par une quête du

¹⁸ Ici également, la démarche de recension d'écrits fut effectuée à travers les moteurs de recherche suivants ERIC, Érudit et REPERE. Les textes recensés viennent de différentes sources à travers les mots clés suivant : « university AND gardening » « university AND garden AND history » « garden AND campus » « urban AND agriculture AND university » et leur traduction française « université ET jardin » « université ET jardin ET histoire » « jardin ET campus » « Agriculture ET urbaine ET université ». En complément, quelques textes proviennent de monographies ou de documents gouvernementaux. Les résultats de ces recherches sont présentés à l'appendice A.

plaisir pour fuir la douleur. Pour Épicure, le jardin répond à cette double quête entre connaissance et plaisir par les enseignements qu'on en retire (connaissances) et par les fruits qu'il apporte (plaisir). Endroit de prédilection pour l'enseignement, le jardin de Platon, d'Aristote et d'Épicure était avant tout un cadre de vie. Un peu plus tard, Théophraste, disciple d'Aristote et reconnu comme étant le père de la botanique, bénéficiera de ce cadre de vie pour réaliser ses nombreuses observations du monde vivant.

De Théophraste jusqu'à la fondation de l'université contemporaine au tournant du premier millénaire, nous retrouverons très peu de mentions de l'importance et des contributions du jardin en milieu universitaire. Plus encore, l'environnement dans lequel s'inscrit l'université ne semble pas importer. À l'exception des écoles supérieures d'agriculture et de botanique, nous ne retrouvons aucune mention historique de jardins au sein d'universités occidentales.

On assiste au début du XX^e siècle à l'ouverture d'écoles d'enseignement supérieur et de collèges de sciences agricoles comme le collège Macdonald dans l'Ouest de l'Île de Montréal qui regroupait à l'époque, une école normale, une école supérieure d'agriculture et une école ménagère (Heap, 1992). Ce collège avait ainsi le mandat premier de former des enseignants qui seraient envoyés au terme de leurs études dans les écoles rurales afin d'enseigner l'agriculture aux jeunes ruraux. Le collège allait également former de bons et productifs agronomes et de bonnes épouses qui permettraient d'améliorer les conditions de vie des familles rurales (*Idem*). Le jardin était avant tout un outil de formation par lequel on véhiculait des valeurs conservatrices.

Il fallut attendre la création des premières grandes universités américaines pour retrouver une mention de l'importance des paysages notamment par l'entremise d'architectes paysagers tel Frederick Law Olmsted. Il n'est pas question ici de jardin potager, mais davantage de grandes étendues gazonnées composées de pâturins du Kentucky (pelouse) dans lequel quelques aménagements floraux et divers mobiliers urbains sont distribués. Rapidement, ce type de jardin a envahi l'ensemble des espaces non bâtis en milieu universitaire. Selon Mahuziès

(2008), ce jardin floral, bien que composé de peu de fleurs, est associé à une représentation d'un environnement en milieu de vie dans lequel prévalent l'esthétisme, la contemplation¹⁹ et le loisir. Demandant relativement peu d'entretien en plus de fournir un espace de détente et de récréation, ces aires ont très peu évolué au cours des dernières décennies au Québec. Ces espaces ne sont pas perçus par l'université comme des lieux pédagogiques, mais davantage des zones de détente, d'ouverture sur sa communauté ou de fermeture au contraire. Fait intéressant, contrairement aux cours d'école du primaire et du secondaire, ces jardins sont ouverts sur la communauté extérieure pour autant que l'on y respecte certaines règles de bienséance.

Ce n'est que tout récemment, au tournant des années 2000, qu'est apparue une occupation du campus par des projets de jardinage non affecté à une fonction agronomique ou récréative. Ce phénomène nouveau pourrait être en partie attribuable à la récupération sociopolitique du jardin par le mouvement de l'agriculture urbaine.

2.4 Jardinage et agriculture urbaine

Du petit écran jusqu'aux journaux en passant par les médias sociaux, l'agriculture urbaine a la cote et chose étonnante, elle est décrite comme une pratique en émergence au Québec. Or au contraire, elle est l'héritage d'une vieille tradition qui remonte à la fondation des premières cités. Certes, elle se pratique aux quatre coins des villes depuis des millénaires, mais il importe de resituer le mouvement de l'agriculture urbaine, et ce dans le contexte actuel, notamment en relation avec la pratique du jardinage.

Bien que l'une des fonctions premières de l'agriculture urbaine soit alimentaire, on retrouve plusieurs fonctions associées à celle-ci à travers son histoire.²⁰ Puisque l'agriculture est

¹⁹ Concept si cher à Frederick Law Olmsted.

²⁰ Le concept de la multifonctionnalité de l'agriculture urbaine proposé par Duchemin et ses collaborateurs sera abordé au chapitre suivant présentant le cadre théorique de cette recherche.

intimement liée à la fondation des villes et que ces dernières se sont développées en Occident au détriment des espaces agricoles, le caractère politique de la pratique de l'agriculture urbaine a pris de l'ampleur avec les années. Selon les auteurs Donadieu et Fleury (1997), toutes les conditions furent rassemblées pour insinuer un changement en profondeur de l'ADN même des villes au sein des pays industrialisés. Un dédommagement financier satisfaisant offert aux agriculteurs, une plus-value foncière dont ont bénéficié les propriétaires terriens suite au dézonage ainsi qu'un pouvoir public favorable au cadre bâti permettant d'ériger des infrastructures disponibles à l'ensemble de la population sont autant de facteurs qui ont amené l'agriculture aux limites de la ville. L'agriculture urbaine apparut rapidement comme un outil de résistance à la minéralisation et à la densification du sol. Constatant l'apparition de jardins *illégaux* cultivés sur des friches industrielles et dans un esprit de limiter les dégâts d'une densification de la ville, d'un exode rural accéléré et d'une immigration croissante, certaines administrations municipales nord-américaines ont mis en place différents programmes d'agriculture urbaine offerts aux citoyens²¹ (*Idem*).

C'est dans ce contexte que nous pouvons maintenant distinguer l'agriculture urbaine de la pratique du jardinage. Bien que peu d'écrits se sont penchés sur la question, il importe ici de souligner quelques différences. En effet, bien que l'agriculture urbaine et le jardinage utilisent fréquemment le jardin comme lieu de concrétisation de leur pratique, les deux concepts diffèrent de par leur nature, leurs fonctions et de par l'intention de leur réalisation.

Tout d'abord, le jardinage n'a pas de lieu physique implicite à sa définition. Il existe aussi bien des jardins en milieu rural qu'en milieu urbain. Deuxièmement, il convient de mentionner que le jardinage s'intéresse uniquement au règne végétal sans toutefois faire exclusivement référence à la culture de plantes comestibles. Il y a certes bon nombre de jardins potagers de par le monde, mais les jardins floraux n'ont pas a priori de fonctions alimentaires. Finalement, le jardinage n'a pas nécessairement de portée politique. Un jardin peut être réalisé uniquement pour ses qualités esthétiques sans pour autant porter de charge

²¹ Le programme des jardins communautaires de la Ville de Montréal est l'un des plus complets en Amérique du Nord et est, encore aujourd'hui, une source d'inspiration pour plusieurs grandes villes à travers le monde.

politique.

Par ailleurs, nous retiendrons simplement que l'agriculture est aujourd'hui dite « urbaine » lorsque qu'espaces cultivés et espaces bâtis participent aux processus d'urbanisation (Donadieu et Fleury, 1997). À cette définition, nous pourrions ajouter que l'agriculture devient « urbaine » lorsque l'utilisation du sol pour des fins non-agricoles est une option réelle (Moustier, 1996). Dans ces deux pistes de définition, la notion de conflit d'usage de l'espace est bien présente et porte en elle un éventail de valeurs et de revendications. L'agriculture devient ainsi éminemment politique car elle peut s'opposer ouvertement aux grandes tendances contemporaines. Elle oppose le jardin au cadre bâti, la consommation d'aliments sains à la malbouffe, l'autoproduction à la dépendance, le verdissement à la minéralisation du sol, etc. Finalement, l'agriculture urbaine intègre diverses activités de production alimentaire dont l'élevage des animaux. Bien que la réglementation montréalaise interdit actuellement l'élevage d'« animaux de ferme » en ville, il est tout de même possible d'entretenir un rucher, de faire pousser des champignons ou même de cultiver des insectes pour des fins alimentaires.

La frontière étant mince entre les concepts, nous retiendrons dans cette recherche que la pratique du jardinage en ville visant la culture de plantes potagères là où il y a une option réelle d'utilisation de l'espace pour des fins non-agricoles, peut être considérée comme de l'agriculture urbaine. À titre d'exemple, la culture de plants de tomate (plante potagère) à Montréal (en ville) sur les terrains d'une université (espace pouvant servir à des fins non-agricoles) est considérée comme de l'agriculture urbaine.

2.5 Le mouvement de l'agriculture urbaine en milieu universitaire

Plus spécifiquement, l'agriculture urbaine en milieu universitaire semble poursuivre les objectifs suivants :

- Se réapproprier l'université comme lieu d'investigation critique de l'éducation. (Orr, 1994)

- Susciter l'imagination et diminuer le caractère anxiogène de l'université. (Tabor-Morris et al. 2012)
- Susciter une réflexion critique sur le choix et l'aménagement des espaces. (Bardekjian, 2012)
- Revaloriser certaines approches pédagogiques et en expérimenter de nouvelles. (Dewey, 1938)
- Créer des environnements d'apprentissage dynamiques et multidisciplinaires. (Gaylie, 2009)
- Nourrir la communauté universitaire en tissant de liens entre les différents acteurs (étudiants, professeurs, professionnels). (Gaylie, 2009)
- Transformer, ou tout le moins induire, des changements au sein du système d'éducation et plus largement au sein de la société. (Dyment et Reid, 2005)

2.6 La rencontre de deux mondes : scolaire et universitaire

Le tableau 2.1 schématise les différents usages du jardin et les différentes fonctions de l'agriculture urbaine à travers les époques mettant en évidence les ressemblances et les différences en fonction du contexte d'application. Ce tableau tente ainsi de reprendre les idées générales amenées dans l'état de la question que nous avons élaboré à partir des écrits recensés et présentés à l'appendice A. Bien que ce tableau soit non exhaustif de l'ensemble des usages et des fonctions possibles, il regroupe les grandes tendances retrouvées dans la littérature sur le sujet.

Il est intéressant de remarquer certains éléments de transposition progressive du jardin en milieu scolaire au jardin en milieu universitaire comme les apprentissages de savoir-faire et de savoir-être. En effet, le milieu universitaire s'intéresse traditionnellement très peu à l'acquisition de savoir-faire et de savoir-être qui sont de nature à développer un savoir-agir, soit une capacité de se mettre en action. Par contre, on observe que le jardin comme espace de réappropriation critique du lieu est davantage le propre du contexte universitaire et semble coïncider historiquement avec la popularité mouvement de l'agriculture urbaine au début des

années 2000. C'est ainsi qu'à travers les époques, l'usage du jardin semble coïncider avec les grandes tendances sociales.

Tableau 2.1.
Usages et fonctions du jardin en milieu éducatif à travers les époques

Période	Usages et fonctions en milieu scolaire	Usages et fonctions en milieu universitaire
... - 300 ans av. J.-C.	Non disponible	Milieu de vie
300 ans av. J.-C. – XVI ^e siècle	Non disponible	Apprentissages (acquisition de savoirs)
XVI ^e siècle au XIX ^e siècle	Apprentissages (acquisition de savoirs, savoir-faire et savoirs être)	Détente Apprentissages (acquisition de savoirs)
1900 à 1960	Apprentissages (acquisition de savoirs) Alimentation Visée politique (transmission de valeurs chrétiennes et conservatrices)	Détente Apprentissages (acquisition de savoirs) Visée politique (transmission de valeurs chrétiennes et conservatrices)
1960 à 2000	Sensibilisation environnementale Apprentissages (acquisition de savoirs, de savoir-faire et savoir-être)	Détente Formation (botanique et agronomique)
2000 à aujourd'hui	Sensibilisation environnementale Apprentissages multidisciplinaires (acquisition de savoir, de savoir-faire et de savoir-être) Alimentation	Sensibilisation environnementale Apprentissages multidisciplinaires (acquisition de savoir, de savoir-faire et de savoir-être) Détente Réappropriation critique du lieu Alimentation

Les valeurs véhiculées par la Renaissance, la guerre ou bien le mouvement écologiste ont trouvé écho au sein des jardins en milieu éducatif déterminant ainsi leur usage. Le jardin en

milieu éducatif devient alors rapidement un outil « au service de ».

La diversification récente des usages du jardinage en milieu universitaire en lien avec l'émergence du mouvement de l'agriculture urbaine, est un creuset d'investigation riche et complexe. Il importe d'abord de définir les concepts et les fondements théoriques susceptibles d'orienter un tel chantier de recherche, tâche à laquelle nous nous attarderons au chapitre suivant.

CHAPITRE III

CADRE THÉORIQUE

« La cité idéale est celle où tout est école. »
Albert Jacquard (2008)

Ce chapitre expose les repères théoriques de cette étude. Dans un premier temps, nous déconstruirons les principales présomptions liées au domaine de l'éducation mettant ainsi en lumière des idées inspirantes pour le réenchancement des universités. Ensuite, nous verrons comment la réappropriation critique du campus peut servir de base intéressante pour la mise en oeuvre de telles idées. Finalement, il sera question de dévoiler le potentiel de renforcement de mission académique et sociale des universités de l'agriculture urbaine.

3.1 Les présomptions en éducation

Définir l'éducation n'est pas chose facile. Plusieurs s'y sont attardés et nous ne retiendrons aucune définition singulière comme unique façon de la saisir. Au mieux, nous tenterons d'en cerner quelques aspects fondamentaux reconnaissant qu'elle se renouvelle sans cesse. Son origine étymologique est double. *Educare* signifie nourrir physiquement et intellectuellement tandis que *educere* fait référence à l'idée de « sortir hors de », hors des sentiers battus, hors de l'ignorance, hors du conformisme et de l'hégémonie, hors du commun (Jacquard, 2008). La racine des mots n'est certes pas gardienne de leur signification.

Il semble intéressant en guise de point de départ à cette « sortie » du conformisme, de se pencher sur la proposition de Ricardo Petrella qui invite à éviter les cinq pièges tendus à

l'éducation. Cette proposition est avant tout une assise sur laquelle la transformation nécessaire de l'éducation et plus particulièrement de l'enseignement supérieur, devra s'appuyer pour s'assurer de ne pas s'éloigner de ses objectifs premiers. Éminemment critique, cette proposition reprend certaines grandes idées amenées dans la problématique générale de recherche et qui sont regroupées ici sous forme de pièges à éviter. Le premier piège est celui de la tendance de l'enseignement supérieur à décentrer sa mission vers la formation de ressources humaines pour les entreprises. Cette avenue représente des économies considérables pour l'entreprise privée utilisant l'université comme un lieu de formation de sa main-d'œuvre subventionnée par l'État. Cette conception utilitariste de l'éducation postsecondaire nous conduit à un deuxième piège où l'éducation est considérée comme une activité de type marchande, productrice de savoir. Cette tendance lourde dans le milieu de l'éducation semble profondément ancrée et traîne avec elle des valeurs qui y sont associées. Comme prévient Petrella au regard du troisième piège qu'il met en évidence, les universités feront la promotion de la compétitivité (être meilleur que les autres) au détriment de la coopération (savoir vivre avec les autres). Cette compétitivité s'exprime aussi bien entre les différentes universités en quête de nouvelle « clientèle » qu'au sein même de celles-ci entre les étudiants pour l'obtention de bourses et de prestige. Cette incapacité de l'éducation moderne à enseigner les rudiments du « vivre ensemble » entraîne plusieurs des dysfonctionnements sociaux que nous avons abordés dans l'exposé de la problématique générale de cette recherche. Dans le but de répondre aux problèmes de l'humanité et aux dysfonctionnements engendrés par une éducation désincarnée de sa mission première, la technologie est devenue une fin vers laquelle l'éducation semble tendre inéluctablement. Ce quatrième piège nous amène donc à percevoir que l'éducation doit être au service de la technologie. Ce mythe technocratique répandu à la grandeur des universités occidentales s'est enraciné dans une logique essentiellement privée, marchande et individualiste. Finalement, le cinquième piège de l'éducation est relatif au processus de légitimation sociale des quatre pièges précédents. En effet, il ne fait pas de doute que l'éducation a une influence certaine sur le choix des valeurs et sur la construction sociale d'un peuple. Formant des individus qui seront eux-mêmes les prochains professeurs et décideurs de la société, le milieu de l'éducation se retrouve dans un cercle vicieux duquel il devient nécessaire de sortir pour acquérir une pensée critique de celui-ci.

Comme nous l'avons vu amplement au chapitre précédent et dans l'exposé des cinq pièges tendus à l'éducation, l'institution universitaire ne semble plus favoriser l'épanouissement général de la société, s'attardant davantage à former une élite qui s'affaira à perpétuer le modèle économique en place. L'université se retrouve donc en crise aussi bien en crise d'identité qu'en crise financière. Cette recherche ne prétend pas offrir de solutions à l'enrichissement des coffres des universités, mais elle s'attardera plutôt à une stratégie de renforcement de sa triple mission qu'est la recherche, l'enseignement et le service à la collectivité.

Il semble nécessaire de déconstruire, à la manière de Petrella, certaines présomptions courantes dans le milieu de l'éducation empêchant les universités de pouvoir se transformer. Cet exercice nous permettra ensuite d'aborder certains éléments de renforcement qui ne pourraient pas se justifier adéquatement sans un tel regard critique préalable.

Présomption 1 : L'éducation se limite à la transmission d'un savoir.

À cet effet, Lucie Sauvé (2003) nous invite à explorer le réseau notionnel de l'éducation comme une première clé de compréhension du concept : information, communication, vulgarisation, animation, interprétation, médiation, sensibilisation, conscientisation, mobilisation, formation... Aucune de ces stratégies ou visées n'étant suffisante, ce n'est que dans leur complémentarité que l'éducation peut pleinement se déployer. Par ailleurs, l'éducation n'est pas une activité exclusive de la raison, mais elle interpelle plutôt l'être et l'agir, l'individuel et le collectif, dans une recherche constante voir interminable de sens, remodelant perpétuellement le rapport soi-même, aux autres et au monde qui nous entoure. Le tableau 3.1 (d'après Sauvé et al., 2003) présente les principales notions associées à celle d'éducation et les caractérise sommairement.

Tableau 3.1.
Esquisse du réseau notionnel associé à l'idée d'éducation (d'après Sauvé et al., 2003)

Notions associées à l'idée d'éducation	Signification
Information	Acte d'informer et de s'informer, c'est à dire d'acquérir ou de transmettre le contenu d'un message.
Communication	Traiter et transmettre un message dans un souci d'efficacité, en vue d'un objectif (sensibilisation, adhésion ou mobilisation par exemple).
Vulgarisation	Faciliter la compréhension d'un message, le rendre accessible.
Animation	Stimuler l'interaction et l'engagement dans la situation d'apprentissage.
Interprétation/ Médiation	Mettre en évidence la signification des choses.
Sensibilisation	Susciter l'intérêt, éveiller.
Conscientisation	Faire appel à la conscience ; inciter à une démarche politique à un engagement dans un jugement éthique.
Mobilisation	Inciter à la mise en commun et à la synergie des savoirs et des compétences individuelles et collectives en vue d'un passage à l'action.
Formation	Enseignement et apprentissage de savoir, savoir-être et savoir-faire en fonction du développement de compétences spécifiques.

L'éducation se trouve ainsi au carrefour de ces notions utilisant une kyrielle d'approches et de stratégies pédagogiques pour arriver à ses fins. Au-delà de la simple transmission de connaissances, elle invite à la construction de savoirs (du domaine cognitif et de ceux du savoir-faire et du savoir-être) et au développement de compétences. Elle invite aussi à mettre les savoirs en signification, à travers la compréhension et l'interprétation des phénomènes et des situations. Comme nous le propose Dewey (1938) et Orr (1994), cette éducation a le devoir d'être morale et environnementale. L'éducation relative à l'environnement, préoccupée des dimensions socioécologiques de notre rapport au monde, pourrait rejoindre cette conception d'une éducation globale vers laquelle nous devrions tendre. À cet effet,

Sauvé (2007) nous propose quelques éléments de réflexion.

L'éducation relative à l'environnement est cette dimension essentielle de l'éducation fondamentale qui concerne notre relation au milieu de vie, à cette "maison de vie partagée". Au niveau personnel, l'éducation relative à l'environnement vise à construire une "identité" environnementale, un sens de l'être-au-monde, une appartenance au milieu de vie, une culture de l'engagement. À l'échelle des communautés, puis à celle de réseaux de solidarité élargis, elle vise à induire des dynamiques sociales favorisant l'approche collaborative et critique des réalités socioécologiques et une prise en charge autonome et créative des problèmes qui se posent et des projets qui émergent. (Sauvé, 2007).

Une telle conception de l'éducation n'est certes pas répandue dans les universités québécoises. Elle apparaît toutefois comme une voie à explorer – *educere* – nous permettant d'éviter les nombreux pièges tendus sur les chemins trop souvent empruntés par notre société.

Présomption 2 : L'éducation est exclusive à l'école ou à l'université.

On différencie habituellement trois types d'éducation en fonction du contexte : l'éducation informelle, non formelle et formelle.

- L'éducation informelle concerne les activités d'apprentissage non structurées. C'est par ce type d'éducation que nous sommes le plus souvent interpellés. À travers une rencontre, un lieu ou voire même une émission de télévision, l'apprenant aura acquis bon nombre de ses valeurs et de ses croyances qui influenceront ses conduites. Par observation, imitation ou « émulation sélective », les processus pédagogiques de l'éducation informelle ne sont pas nécessairement préconçus et il n'y a pas d'objectifs éducatifs explicites.
- De son côté, l'éducation non formelle s'inscrit dans une formule organisée et structurée ayant des objectifs éducatifs identifiables, mais non institutionnalisés. À titre d'exemple, notons les activités éducatives se déroulant dans les musées, les parcs ou les centres d'éducation populaire.
- L'éducation formelle se différencie des deux autres en ce qu'elle fait référence à des programmes d'enseignements régis eux-mêmes dans des programmes éducatifs prédéfinis et institutionnalisés.

Notre société accorde beaucoup d'importance à l'éducation formelle comme la clé de la réussite professionnelle. L'attribution d'un diplôme et plus profondément la reconnaissance des autres demeurent garantes de la valeur des apprentissages. L'expérience et le vécu personnel demeurent des modes d'apprentissages non chiffrables dont il faut démontrer constamment la pertinence. La mention dans une offre d'emploi concernant le domaine d'étude approprié ou toute autre expérience jugée pertinente témoigne bien de la reconnaissance timide de l'expérience personnelle comme créneau de formation. Nul ne mettra en doute la validité d'un diplôme tandis qu'il en est tout autre de l'expérience.

Le recours à des situations éducatives alternatives non institutionnalisées, notamment par le biais de l'expérience, favorisant l'ancrage et l'appartenance au milieu, semble être un terreau fertile pour explorer de nouveaux espaces d'apprentissages créatifs en milieu d'éducation formelle, et ce pour réinventer à cet effet la relation entre professeurs et élèves (Gruenewald, 2003; MGonigle, 2010).

Présomption 3 : L'éducation n'interpelle que des individus atomisés.

Bien au delà de simple individus atomisés, l'éducation interpelle des sujets en relation avec leur environnement, tout aussi bien que des sujets en relation entre eux qui seront à leur tour en relation avec leur environnement. La figure 3.1 reprend cette idée sous forme d'un schéma. Le « vivre ensemble » interpelle ainsi certes notre rapport à nous-mêmes (identité), mais elle rejoint également notre rapport à l'autre (altérité) et à l'environnement.

Présomption 4 : Le rôle de l'éducateur ne peut pas changer.

La relation qu'entretient l'éducateur avec l'apprenant est en grande partie attribuable à la relation qu'entretient la société avec son système d'éducation. C'est ainsi que dans une société où l'on vénère le progrès matériel et l'application de la rationalité scientifique, la relation maître/élève se caractérisera par une approche dite traditionnelle dans laquelle le professeur agira à titre de transmetteur de la connaissance et d'expert et l'étudiant se fera «

« éduquer » le plus efficacement possible afin de se trouver un bon emploi au sein de la société industrielle (Bertrand et Valois, 1992). Cette conception de la relation de domination enseignants/enseignés s'est aujourd'hui répandue à la grandeur des institutions d'enseignement. Cependant, d'autres paradigmes éducationnels peuvent inspirer d'autres pratiques où l'éducateur peut être un facilitateur voire même se fondre dans une relation égalitaire éducateur/éduqué. En effet, au regard du paradigme inventif de l'éducation :

La personne est beaucoup plus qu'un "dynamisme interne", qu'un "s'éduquant", ou un être à éduquer le plus efficacement possible. Elle est fondamentalement unie aux autres personnes et à l'univers par des liens physiques, biologiques, psychologiques, parapsychologiques, sociaux et symbiotiques. La personne est un "membre de la terre" et du "cosmos". (Bertrand et Valois, 1992, page 276)

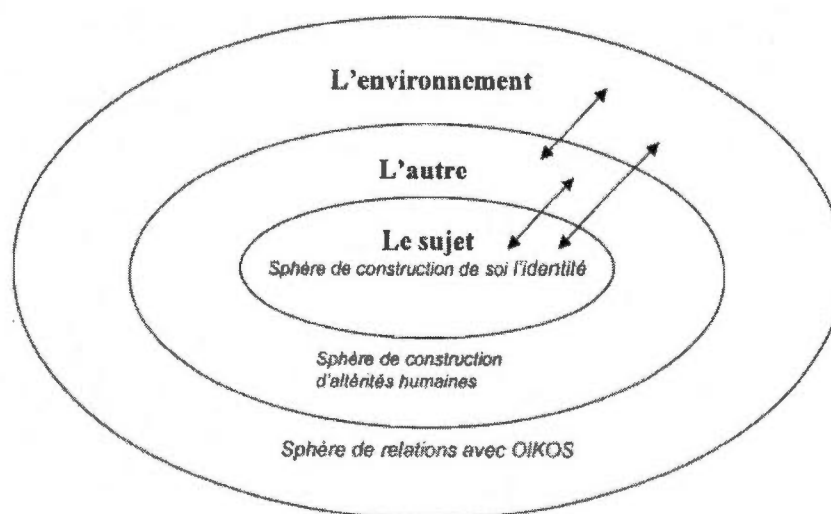


Figure 3.1. Les trois sphères interreliées du développement personnel et social (Sauvé, 1999)

Dans quelle mesure cette proposition peut-elle se concrétiser en contexte d'éducation formelle ? Bertrand et Valois reconnaissent cette difficulté lorsque ceux-ci affirment que : « Le paradigme inventif de l'éducation peut être considéré encore comme essentiellement un modèle utopique et théorique, puisque peu d'applications en ont été faites. » (Bertrand et Valois, 1992, p. 277) Ce paradigme mérite toute notre attention.

Comme nous le verrons, le campus peut constituer un contexte intéressant pour atteindre les objectifs suivants :

- Réinventer le rôle de l'éducateur ;
- Faire l'acquisition de savoir-faire et de savoir-être utiles au déploiement de nos capacités et à la transformation sociale;
- Se laisser éduquer collectivement par d'autres lieux et d'autres contextes que ceux de la salle de classe ;
- Entrevoir l'éducation en relation avec les autres et avec l'environnement.

3.2 Le concept du lieu

Comme nous le rappelle Tyas Tungaal (1998), les lieux et les paysages ne sont pas automatiquement sources des apprentissages que l'on peut en tirer. Pour rendre les espaces extérieurs éducatifs, il faut tout d'abord se les approprier et ensuite y transposer une intention éducative. Regardons tout d'abord le concept du lieu nous permettant de mieux saisir sa portée et notre capacité à se le approprier.

Le concept de lieu (qui correspond à *place* en anglais) se définit à une échelle humaine. Qu'il s'agisse d'un quartier, d'une maison, d'une université ou d'un jardin, le lieu a cette capacité d'avoir une dimension qui nous permet d'y circuler à pied, de le saisir (Orr, 1992b). Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, le rapport au lieu en éducation fut à maintes reprises sous-estimé, voire mis de côté (*Idem*). Le monde de l'éducation n'est pas le seul d'ailleurs à avoir mis à l'écart l'idée de lieu. Dans notre société mondialisée, le lieu est devenu un concept flou ayant perdu sa référence aux endroits autrefois communs; il nous confronte à des lieux trop lointains pour que nous puissions tous les visiter. En ce sens, nous ne connaissons pas par exemple les lieux qui nous nourrissent ou les lieux où l'on enfouit nos déchets. L'éducation à distance représente bien cette nouvelle tendance de l'éducation de soustraire les lieux de son existence en offrant à l'apprenant la liberté d'être dans son salon tout en y poursuivant ses études. Ce « déracinement » de l'« individu biosphère » pour

reprendre les termes de Raymond Dasmann²² (1972), résulte en une perte de sens des réalités avec lesquelles nous devrions interagir tous les jours.

3.3 Le lieu en éducation

Déjà en 1897, Dewey proposait de faire de chaque école une communauté embryonnaire dans laquelle il était possible de reproduire la société à une échelle plus humaine, donc plus saisissable. Il devient rapidement évident que l'on ne puisse pas reproduire une société tout entière dans une salle de classe, aussi équipée soit-elle de puissants outils multimédias. L'importance du lieu en éducation est centrale et il convient de reprendre l'idée de la « pédagogie du lieu » de David Orr (1992a). L'ancrage de l'apprentissage dans un lieu permettrait d'atteindre les objectifs suivants.

- Combiner l'activité intellectuelle à une expérience pratique. L'acquisition d'habiletés concrètes est essentielle au développement de la personne.
- Adopter une approche multidisciplinaire amenant au décloisonnement intellectuel. Le lieu ne peut être regardé et compris par une seule et unique discipline.
- Reconstruire des liens entre la personne et son environnement et entre les personnes. Le lieu invite à la réappropriation critique de celui-ci et la rencontre de l'autre.

Il ne suffit pas en effet de décrire ce lieu, mais également de se l'approprier. Pour ce faire, Gruenewald (2003b) propose à son tour d'adopter une « pédagogie du lieu »²³ afin de stimuler une *conscience d'ancrage* tout en offrant un lieu précis d'action. La stimulation de cette conscience est une boîte à outils permettant d'une part d'interpréter les réalités du lieu et d'autre part, de le transformer au besoin. À cette pédagogie, il juge ainsi pertinent d'associer une dimension politique afin de lui donner plus de mordant visant la transformation des

²² Expression tirée de *Planet in peril: man and the biosphere today*, 1972.

²³ Idée mise en lumière en 1992 par Orr.

réalités du lieu en question. La pédagogie critique se réfère à une tradition qui lui est propre en facilitant l'apprentissage de l'*empowerment* et l'émancipation de l'apprenant notamment au regard des enjeux de classes, de genres et de cultures (Mezirow, 1985 ; Freire, 1970). L'un des buts premiers de la pédagogie critique est d'engager l'apprenant à être conscient et sensible aux réalités du monde afin d'entrevoir les contradictions et dysfonctionnements sociopolitiques et économiques qui l'entourent et de se mettre en action face à l'élément oppresseur. Cette démarche collective d'investigation critique du milieu de vie amène l'apprenant à transformer les réalités qu'il perçoit. La pédagogie critique du lieu invitera donc dans un premier temps de se réapproprier le campus.

La prise en compte du lieu dans la planification des situations pédagogiques n'est pas encore chose commune. En effet, une étude menée en contexte d'éducation primaire montre qu'une grande majorité d'enseignants ne tendent pas à utiliser les espaces extérieurs tels que la cour d'école pour des raisons de sécurité et de logistique (Skamp et Bergmann, 2001). Bien que les enseignants reconnaissent le potentiel éducatif de ces lieux, la planification d'activités extérieures représente dans bien des cas une charge de travail supplémentaire que l'enseignant ne désire pas effectuer (*Idem*). Bien qu'aucune étude ne fût répertoriée sur les contraintes de l'utilisation des espaces extérieurs en milieu universitaire, nous pouvons énoncer l'hypothèse que les conclusions pourraient s'apparenter aux résultats de Skamp et Bergmann. Et pourtant, plusieurs expériences tendent à montrer l'importance et les bénéfices d'utiliser d'autres lieux que celui de la salle de cours telles que les zones extérieures comme lieu d'apprentissage. En effet, plusieurs auteurs recensent les avantages de la prise en compte du lieu en éducation. En voici quelques-uns :

- renforcer la pertinence de l'éducation en l'appliquant à un contexte réel (Woodhouse, 2001) ;
- positionner l'individu en relation avec les autres et son environnement (Woodhouse, 2001) ;
- mieux comprendre notre environnement (Sobel, 2004) ;
- donner de la valeur à l'apprentissage personnel, à l'expérience (Sanger, 1997) ;
- ancrer divers apprentissages dans une expérience multisensorielle (Smith, 2002).

Bien que l'utilisation des espaces extérieurs soit une stratégie pédagogique largement appuyée par la recherche en éducation, comment se fait-il qu'on retrouve encore trop peu d'initiatives en milieu universitaire. Est-ce que les professeurs sont disposés à fournir la charge de travail supplémentaire ? Est-ce que les universités sont prêtes à changer ? Car au-delà des bénéfices pédagogiques de l'utilisation ponctuelle des espaces extérieurs en éducation, la réappropriation pédagogique du campus semble pouvoir engendrer une transformation profonde de l'université et de ses pratiques (Sipos et al. 2007).

D'une part, le professeur doit sortir de sa zone de confort et s'engager dans un effort pédagogique nouveau. De l'autre, l'université doit se laisser convaincre du potentiel pédagogique de l'utilisation des espaces extérieurs : elle doit reconnaître leurs avantages et subséquemment, en favoriser la transformation de ceux-ci à des fins pédagogiques. C'est dans ce contexte que Sipos et coll. proposèrent en 2007 le concept du *transformative sustainable learning*. Inspirés par l'implantation d'une ferme sur le campus de l'Université de Colombie-Britannique, les auteurs ont décrit le type d'apprentissage que tout professeur devrait acquérir et que les universités devraient tendre à favoriser :

- Les savoirs qui font appel à la raison devront demander un engagement cognitif, être issus de plusieurs disciplines, susciter la pensée critique et holistique tout en menant à une écocitoyenneté responsable.²⁴
- Les savoir-faire devront être acquis par l'expérience dans un contexte appliqué et utile favorisant la motivation. Ces apprentissages devront être induits dans des environnements participatifs et démocratiques permettant la résolution de conflit. Cette coconstruction de savoir-faire devra être collaborative et engagée avec la communauté environnante.²⁵

²⁴ Également supporté par Ramsden (1992), Holling (2001) et Moore (2005).

²⁵ Également supporté par Barrows (2004), Kaner et al. (2001), Hayes (2006), et Robert (2006).

- Finalement, les savoir-être devront encourager l'*empowerment* (Freire, 1970), la créativité et le plaisir (Rieber et coll. 1998) dans une optique de construction d'un champ de valeurs. Cet apprentissage devra être inclusif et favoriser l'ancrage dans le milieu de vie. (Smith, 2002).²⁶

3.4 Le campus

Comme nous l'avons brièvement aperçu dans le premier chapitre, le campus est selon certains auteurs l'un des derniers artefacts de l'UNiversité (Kerr, 2001). Bien que récente, la notion de campus comme possibilité d'emprise sur la transformation écosociale des institutions d'enseignements postsecondaires a été documentée depuis près de vingt ans, notamment par les recherches de David Orr dans ses nombreux essais et par la direction d'ouvrages collectifs dont le plus probant sur la question demeure *The campus and environmental responsibility* publié en 1992. Dans cet ouvrage, Orr convie les communautés universitaires à se servir des campus comme des laboratoires pour implanter des solutions globales à une échelle locale. Il transpose ainsi des enjeux globaux comme les questions d'approvisionnement ou d'efficacité énergétique au cadre de vie universitaire permettant ainsi aux différents acteurs de la communauté universitaire de répondre collectivement aux défis ayant une emprise à échelle humaine sur les changements à entreprendre. Le campus devient ainsi une petite ville dans laquelle des changements à entreprendre peuvent être expérimentés et peuvent ensuite être implantés plus largement dans la société. Certains auteurs tendent à montrer que les projets d'agriculture urbaine menés sur les campus sont susceptibles de favoriser l'acquisition de l'ensemble des apprentissages mentionnés ci-haut (Sipos, 2007 ; Mc'Gonigle, 2006).

²⁶ Également supporté par Freire (1970), Richer et coll. (1998) et Smith (2002).

3.5 Le jardin comme lieu d'acquisition du *transformative sustainable learning*

Tel que mentionné plus haut, le jardin est le lieu d'expression et de concrétisation du mouvement de l'agriculture urbaine. Le jardin est un espace contigu par lequel se retrouve la totalité du monde pour reprendre l'expression de Foucault. Il est un microcosme inestimable d'apprentissage, de réflexion, d'expérimentation et d'intervention. Le jardin peut être porteur d'un éventail de valeurs inspirantes pour le domaine de l'éducation. Plusieurs de ces valeurs ont été regroupées et interprétées par un collègue du champ de l'éducation relative à l'environnement sous l'appellation de valeurs jardni'ÈRE. En effet, Philippe Mahuziès (2008), à travers une étude approfondie sur le jardinage comme outil à la formation continue des enseignants au primaire en France, a proposé une carte conceptuelle du jardin. Ce travail colossal lui a permis de croiser chaque type de jardin avec les valeurs associées à différentes représentations de l'environnement proposées par Sauvé (1997) et abordées précédemment.

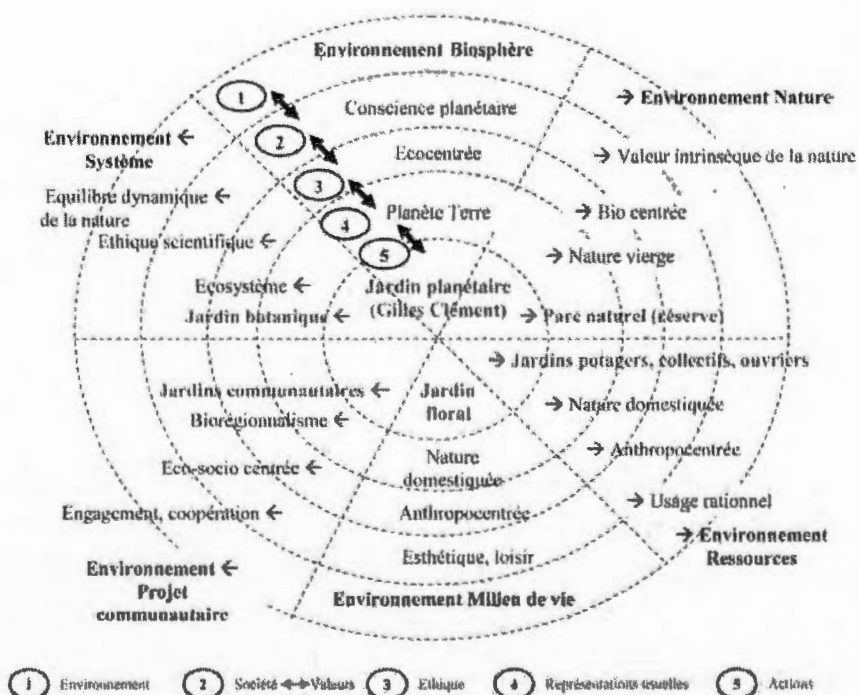


Figure 3.2. Carte conceptuelle du jardin (Mahuziès, 2007, p. 24).

La carte conceptuelle de Mahuzies apparaît comme un judicieux outil de réflexions sur les valeurs. En effet, ce travail nous amène sur le terrain de l'éthique et nous invite à « mener un processus conduisant à un choix de valeurs appropriées » (Sauvé, 2003, p. 40).

Dans un premier temps, en relation avec nos objectifs de recherche, nos questions d'enquête seront les suivantes : Quel type de jardin retrouve-t-on sur les terrains de l'université ? Quelles représentations et quelles valeurs porte chacun de ces jardins ? Qui en a eu l'initiative ? Qui l'entretient ?

Dans une logique de transformation des réalités observées, nous poserons les questions suivantes : Quel type de jardin voulons-nous implanter sur les terrains de l'université ? Quelles valeurs souhaite-t-on véhiculer ? Quels sont les obstacles à le faire ? Entre-t-il en opposition avec le type de jardin existant ? Est-il possible de faire cohabiter le jardin existant et le jardin que nous souhaitons implanter ?

Ce cheminement éthique peut ensuite se transposer à d'autres lieux tels que les salles de classe, la bibliothèque, la cafétéria, etc. Comme l'agriculture urbaine est une activité qui se déroule essentiellement en plein air²⁷, nous ne nous attarderons toutefois dans ce mémoire qu'à la transformation des espaces extérieurs de l'université. Le jardin, de par sa convivialité et sa richesse, offre un bon point de départ à la transformation des réalités.

La conception riche et plurielle du jardin mise en évidence par Philippe Mahuziès s'apparente à la représentation de la multifonctionnalité de l'agriculture urbaine proposée par Éric Duchemin et ses collaborateurs en 2008. Cette convergence n'est pas étrangère à la relation entre le jardin et l'agriculture urbaine.

²⁷ Nous n'aborderons pas les projets d'agriculture urbaine réalisés au sein d'espaces intérieurs tels que des serres.

3.6 Lien entre le jardin et l'agriculture urbaine

Comme nous l'avons vu, chaque type de jardin offre un éventail de valeurs spécifiques qui correspond à une conception de l'environnement. Comme il fut décrit plus haut, ce n'est pas tous les types de jardin qui sont associés au mouvement de l'agriculture urbaine, le jardin n'étant pas exclusif au mouvement de l'agriculture urbaine. À titre d'exemple, le jardin floral de Mahuziès, pris indépendamment des autres types, ne semble pas associé aux critères de définition de l'agriculture urbaine de par les plantes qu'on y cultive et de par les valeurs qu'il véhicule. Duchemin et ses collaborateurs ont décrit chacune des fonctions du jardin issu de l'agriculture urbaine (Tableau 3.2). Cultivé en ville et composé de plantes comestibles, le jardin issu du mouvement de l'agriculture urbaine est un outil multifonctionnel qui s'adaptent à son contexte et portent en lui bon nombre de valeurs. La dimension politique du jardin, reprise par le mouvement de l'agriculture urbaine mise en lumière dans le chapitre précédent, s'inscrit en filigrane de cette multifonctionnalité.

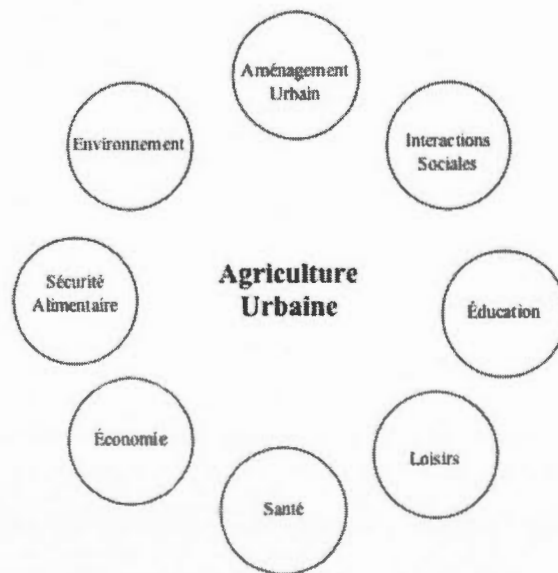


Figure 3.3. La multifonctionnalité de l'agriculture urbaine (Duchemin et coll. 2008).

Tableau 3.2.
Principales fonctions de l'agriculture urbaine (d'après Duchemin, 2008)

Fonctions	Idées qui y sont associées	Référence
Aménagement urbain	espaces verts, conflits d'usage	Bryld, 2003
Interactions sociales	sentiment d'appartenance, briser l'isolement.	Duchemin et al., 2008)
Loisirs	passé-temps en plein air	Bouvier-Daclon et Sénécal, 2001
Santé	saine alimentation et effets thérapeutiques	Clermont, 2004
Économie	autoproduction alimentaire	Smit et al., 1996
Sécurité alimentaire	souveraineté alimentaire	Mougeot, 2000
Environnement	réduction îlot de chaleurs, gestion des matières résiduelles	Silk, 1986
Éducation	espace éducatif	Boulianne, 1999

3.7 Synthèse

Cette recherche s'appuie donc sur un riche bagage théorique. Dans un premier temps, il fut question d'explorer les différents pièges et les nombreuses présomptions attribués au domaine de l'éducation. L'éducation relative à l'environnement apparaît comme une avenue intéressante pour reconstruire les fondements d'une nouvelle éducation sensible aux relations humains-humains et humains-environnement. Par ailleurs, la reconsidération du lieu dans les processus éducatifs semble être un point de départ pertinent pour entamer une transformation en profondeur de l'éducation. La prise de conscience des réalités du campus amènera la communauté universitaire à se le approprier, à le transformer et à saisir les fonctions éducatives de cet espace inestimable. La pratique de l'agriculture urbaine par la création de jardins sur les campus devient alors une démarche d'acquisition de valeurs à travers un cheminement éthique. Mais aussi, grâce à ses multiples fonctions et ses nombreux atouts, l'agriculture urbaine semble être un creuset fertile au renforcement de la mission académique et sociale des universités. Nous examinerons ainsi dans les prochains chapitres la contribution de trois initiatives d'agriculture urbaine en milieu universitaire

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

Ce quatrième chapitre présente d'abord la posture épistémologique adoptée pour mener à bien cette étude. Puis, seront exposés les choix méthodologiques qui m'ont guidé tout au long du processus et plus spécifiquement les stratégies de collectes de données et d'analyse de celles-ci. Les limites et défis de cette recherche seront également clarifiés.

À travers des études de cas, cette recherche de type exploratoire tend à mettre en lumière la contribution de cette pratique émergente qu'est celle de l'agriculture urbaine en milieu universitaire, en soulevant ses apports potentiels et réels au renforcement de la mission académique et sociale des universités. Cette recherche ne sera donc pas une étude de l'impact d'un jardin sur une institution universitaire à l'aide d'une méthodologie d'évaluation utilisant des indicateurs prédéterminés.

4.1 Posture épistémologique et méthodologique

Cette recherche qualitative a pour but de mieux comprendre un phénomène social sans recourir à la quantification de paramètres. Elle est de type interprétative, car les réalités complexes sont abordées en tenant compte du regard des acteurs des initiatives étudiées. Il s'agit aussi d'une recherche critique en ce sens qu'elle ouvre sur des pistes de transformation de l'institution universitaire. Enfin, puisqu'elle est limitée à l'étude de trois cas, il s'agit également d'une recherche exploratoire.

4.1.1 Une recherche qualitative

Dans un premier temps, il ne semble pas opportun d'opposer la recherche qualitative à la recherche quantitative. En ce sens, « l'opposition entre le quantitatif et le qualitatif n'est pas le bon débat, malgré le fait que les farouches partisans de chacune des approches ont des arguments qui méritent un examen attentif » (De Ketele, 2010; Maroy, 2006). La question de fond repose davantage sur la validité de la démarche et des résultats attribuables pour chacune des postures de recherche. Ainsi, il devient incohérent de chercher des critères de validité propres à une recherche de type qualitative avec un regard quantitatif. Il faut rappeler que la fonction principale de la recherche (qu'elle soit quantitative ou qualitative) est de produire de la connaissance. Cette connaissance sert à différents usages.

Qu'elle permette de modéliser un phénomène ou simplement de le décrire de manière rigoureuse, qu'elle mette en relation et en lumière différentes informations sous forme d'un processus idiographique ou qu'elle soit au service de la prise de décisions, qu'elle se traduise sous forme de loi généralisable ou de réalités transférables, la recherche dite scientifique peut se mener de différentes manières. (De Ketele, 2010)

Le tableau suivant met en lumière la démarche, les buts, les objectifs et les types de résultats des deux différents types de recherche.

Tableau 4.1 :
Différence entre la recherche quantitative et qualitative (Poisson, 1990 ; De Ketele, 2010)

Critères	Recherche quantitative	Recherche qualitative
Démarche	<i>A priori</i>	Précisée en cours de processus ou/et <i>a posteriori</i>
But	Prouver	Comprendre
Objectif	Expliquer des phénomènes et édicter des lois généralisables.	Rendre compte d'une réalité sociale telle que perçue et vécue. Obtenir une meilleure interprétation des réalités sociales.
Types de résultats	Généralisables	Transférables

C'est ainsi que cette recherche est qualitative puisqu'elle tend à préciser un phénomène social en cours à travers les regards croisés des acteurs. Les résultats de cette recherche seront transférables fournissant certains repères de compréhension du dit phénomène en cours d'évolution.

4.1.2 Une approche interprétative et critique

Il existe communément trois approches qui caractérisent la recherche en l'éducation. Le tableau 4.2 les présente en fonction des différents paradigmes.

Tableau 4.2 :
Trois paradigmes de recherche
Sources : Sauvé (2005) d'après Habermas (1975), Carr et Kemmis (1986),
Robottom et Hart (1993)

PARADIGMES	POSITIVISTE	INTERPRÉTATIF	CRITIQUE
ONTOLOGIE	RÉALISME Empirisme	RELATIVISME Recherche de significations	RÉALISME CRITIQUE
ÉPISTÉMOLOGIE	OBJECTIVISTE Recherche d'explications causales, de généralisation	SUBJECTIVISTE Recherche de significations	INTER-SUBJECTIVISTE DIALECTIQUE Recherche de savoirs qui éclairent et catalysent le changement social
MÉTHOLOGIE	EXPÉRIMENTALE (contrôle de variables) stratégies quantitatives	HERMÉNEUTIQUE (émergente) stratégies qualitatives multiméthodologies	CONTEXTUALISÉE (émergente) multiméthodologie - la réflexivité - la praxis
ÉTHIQUE	Rigueur dans la relation à l'objet	Importance de la personne Authenticité	Vigile sociale Responsabilité/ Solidarité

L'approche positiviste reconnaît le rôle du chercheur comme étant un expert. Celui-ci tentera de prédire et de mesurer différents résultats en contrôlant les variables à l'étude. Cette approche est associée à la recherche quantitative. L'approche interprétative (ou relativiste) permet d'aborder des réalités complexes au sujet desquelles il n'y a pas de vérité objective, mais différentes visions portées par les acteurs. Ce type d'approche s'intéresse particulièrement aux significations des réalités par les sujets concernés. Comme le soulignent Guba et Lincoln (1989), l'approche interprétative ne permet pas de juger des réalités comme étant objectives, mais permet davantage de dresser le portrait des réalités par l'entremise des acteurs qui y participent. Cette approche ouvre sur un dialogue entre le chercheur et les participants à l'étude dans une recherche d'interprétations des réalités étudiées. Le chercheur tente de mettre au jour les perceptions des acteurs. L'approche interprétative vise en effet « non pas rendre le monde compréhensible tel qu'il est, mais rendre compréhensible la manière dont différents individus et groupes l'appréhendent » (Kuschner, 1996, p. 1995). Comme l'affirme Guba et Lincoln, l'approche interprétative ne peut étudier les phénomènes que dans leur contexte d'intervention. Il devient ainsi opportun d'approcher la réalité que nous souhaitons étudier – soit les contributions de l'agriculture urbaine au renforcement de la mission académique et sociale des universités – par une méthodologie d'étude de cas de type qualitative.

Quant à l'approche critique, il s'agit d'un courant relativement nouveau et implique un engagement du chercheur et une action en faveur du changement. En effet, cette approche tend à faire émerger et changer les réalités à l'étude. Bien qu'elle puisse avoir recours à certaines pratiques des deux approches précédentes (positiviste et interprétative), l'approche critique s'en distingue : elle permet d'être dans un « ailleurs épistémologique » (Sauvé, 2005). Son potentiel de déconstruction des réalités socioécologiques est particulièrement intéressant pour la présente étude. Cette approche se concrétise dans la praxis en maintenant des allers-retours réflexifs entre le chercheur, les participants à la recherche et les résultats obtenus (Sauvé, 2005). Généralement participative, la recherche de type critique implique que le chercheur s'investisse dans, par et pour l'action. Elle rejette la notion de neutralité que certaines figures du courant positiviste tentent, à tort, de brandir au-dessus de la mêlée. Ainsi, Max Weber, dans son ouvrage *Le savant et le politique*, proposa la

neutralité axiologique, soit l'absence de jugement de valeurs nécessaires à la réalisation de toute recherche en sciences sociales. Il distingue ainsi le « jugement de valeur » aux « rapports aux valeurs » permettant aux chercheurs d'analyser un phénomène social sans toutefois émettre de jugement normatif. Cette position théorique à cheval entre la supposée neutralité et la prise de position demeure au cœur des débats épistémologiques en recherche et est encore aujourd'hui abondamment critiquée. La neutralité dans la recherche semble en effet n'être qu'une illusion, car l'indifférence et la neutralité du chercheur à l'égard de sa démarche, de son approche et de ses résultats de recherche relèvent d'un scientisme très naïf pour reprendre les termes de Zuniga (Zuniga, 1994, p.64).

Notre recherche se situe donc dans une approche interprétative avec un désir de déboucher sur des pistes d'intervention. Au-delà d'une simple description de réalités, cette recherche est éminemment politique, car elle est orientée vers une transformation des réalités socioécologiques.

4.1.3 Une recherche exploratoire

Finalement, on reconnaît trois types de recherche scientifique en fonction des visées : elle peut être exploratoire, descriptive ou explicative. La recherche explicative tente de comprendre les phénomènes. Elle permet d'induire, de tester, de supporter ou de réfuter une théorie en essayant de déterminer la meilleure explication pour un phénomène donné. Elle répond au *pourquoi*. La recherche descriptive permet d'appréhender des réalités que l'on tentera de décrire davantage. Elle tente ainsi de fournir davantage d'informations, trouver de nouvelles données ou saisir le *quoi* et le *comment* des choses. Finalement, la recherche exploratoire étudie principalement de nouveaux objets qui demeurent peu ou pas documentés. On cherche d'abord à se familiariser avec un phénomène, une situation. L'exploration permet de générer de nouvelles idées ou hypothèses qui seront reprises à leur tour au sein de futures recherches qui seront plus descriptives ou explicatives. La recherche exploratoire vise à mettre en lumière une réalité donnée et à stimuler le développement de la recherche à son égard, débouchant parfois sur un nouveau champ de recherche.

Cette recherche est donc exploratoire, car elle implique l'étude d'un objet encore peu étudié (soit la contribution de l'agriculture urbaine à la mission de l'université) à travers trois initiatives qui n'ont pas été documentées. Elle tente de se familiariser avec une réalité en émergence tout en fournissant quelques idées et propositions qui pourraient être reprises lors de recherches ultérieures.

4.1.4 Synthèse de la posture de recherche

N'ayant pas de devoir de prédiction comme c'est souvent le cas dans la recherche positiviste et quantitative, la recherche qualitative tend à percevoir l'unicité dans chaque sujet d'étude (Paton, 1985). Notre recherche inductive ne s'appuie sur aucune théorie qui lui soit propre, mais tend plutôt à explorer un nouveau champ en décrivant le phénomène en émergence. C'est dans cette perspective que Sharan B. Merriam (1998) appelle à une tolérance pour l'ambiguïté. Reconnaisant qu'il n'y pas de protocole strict ou de marche à suivre figée *a priori* attribuable à la recherche qualitative, les outils de collecte de données devront être adaptables et flexibles permettant d'extraire le maximum d'informations souhaitées. En termes méthodologiques, diverses stratégies peuvent de prime abord sembler pertinentes et il devient rapidement difficile de choisir parmi les outils méthodologiques disponibles. C'est ainsi qu'à l'image d'un détective, pour reprendre les propos de Sharan B. Merriam, je me suis avancé dans ma démarche méthodologique. Dans une telle posture funambulesque, Lucie Sauvé invite le chercheur à la rigueur et à la clarification des concepts et fondements théoriques :

Une telle recherche peut poser un problème de crédibilité. Une exigence de rigueur pèse d'autant plus sur le chercheur qui s'engage dans une recherche critique : une grande importance doit être accordée à la clarification et la justification des fondements théoriques et des choix méthodologiques. (Sauvé, 2004)

4.2 Pertinence, validité et fiabilité

Maintenant que nous avons clarifié la posture épistémologique et méthodologique de cette recherche de type qualitative, interprétative, critique et exploratoire, nous serons attentifs aux critères de pertinence, de validité et de fiabilité de la recherche. Comme nous le rappelle De Ketele (2010), quel que soit le type de recherche, d'approches ou de caractéristiques, ces trois critères demeurent incontournables.

Une recherche pertinente posera correctement le problème en tentant de bien cerner et de bien comprendre l'objet de recherche. La recherche doit permettre de faire *mieux* ou de faire *différent*. Pour ce faire, le chercheur campera son sujet d'étude dans une problématique riche et un cadre conceptuel adéquat. Il fera également une revue de littérature critique par laquelle il positionnera son sujet d'étude lui permettant de recueillir les données pertinentes des réalités à l'étude. L'exposé en introduction sur de possibles dérives de la mission académique et sociale des universités (fonction institution) vers des impératifs économiques (fonction organisation) nous a permis de bien camper notre recherche. Au chapitre suivant, l'état de la question sur le jardinage en milieu scolaire et sa transposition au contexte universitaire ont aidé à mieux cerner et comprendre l'objet de recherche. Finalement, la déconstruction de certaines présomptions au sein du monde de l'éducation et la mise en lumière de la pédagogie critique du lieu dans notre cadre théorique sont venus positionner notre sujet d'étude au regard d'une littérature riche et plurielle.

La validité est probablement le critère que l'on retrouve le plus souvent dans la littérature méthodologique. Une telle validité fait référence à la capacité de produire des résultats ayant « une valeur dans la mesure où ils contribuent de façon significative à mieux comprendre une réalité, un phénomène étudié » (Mucchielli, 1996, p. 265). Le rapport entre un échantillon et la population ciblée, entre les données que l'on souhaite récolter et celles que l'on a réellement récoltées ou les outils de collecte de données annoncées et ceux réellement utilisés sont quelques critères permettant généralement de juger de la validité d'une recherche. À défaut de recourir à un processus de validation issu d'approches expérimentales ou positivistes souvent utilisées par la recherche quantitative, la présente

étude tentera, pour reprendre les mots de Firestone (1993), d'octroyer une description suffisamment détaillée de la démarche afin de montrer que les conclusions du chercheur sont plausibles. Cet appel à la cohérence que l'on nomme également la validité interne fait référence au « degré d'adéquation des conclusions énoncées dans le rapport de recherche et des conclusions que l'on peut effectivement en tirer » (De Ketele, 2010, p. 32). Une description détaillée de ma démarche méthodologique dans les sections suivantes et l'utilisation réelle de l'ensemble des éléments annoncés lors de la cueillette de données permettent d'envisager que les conclusions de cette présente recherche sont plausibles.

Finalement, la fiabilité d'une recherche qualitative – que l'on peut également associer à la validité interne et externe – doit permettre une certaine reproduction des résultats. Plusieurs stratégies peuvent être utilisées pour s'assurer de la fiabilité d'une recherche dont la vérification par des pairs, la description en profondeur de l'objet d'étude et le recours au feed-back des collaborateurs à l'étude (Poupart et al. 1997). Une attention particulière devrait être portée dans la présente recherche à la triangulation des données recueillies lors des entretiens semi-dirigés. Car, comme le disait Ratcliffe (1993) et par delà les croyances populaires, « les données ne parlent pas d'elles-mêmes. Elles sont toujours issues d'un interprète ou d'un traducteur » (traduction libre, Ratcliffe, 1983, p.149). Pour m'assurer de la fiabilité de ma recherche, des feed-back des collaborateurs furent récoltés en cours de rédaction permettant de traduire avec justesse les propos recueillis.

4.3 L'étude de cas multiples

L'étude de cas se penche sur une réalité ou un phénomène se produisant dans un contexte particulier d'espace et de temps (Miles et Huberman, 1994). Le défi réside, selon Sheran B. Merriam (1998), à définir cette frontière entre ce qui est et ce qui n'est pas associé au cas. L'étude de cas n'a pas de méthode de collecte et d'analyse des données qui lui sont propres. Par ailleurs, il existe plusieurs variantes de l'étude de cas. Tout d'abord, à l'étude de cas comparée, j'opposerai une étude de cas multiples qui mettra au jour la richesse de la diversité des manifestation du phénomène (soit l'agriculture urbaine en milieu universitaire) plutôt que

d'évaluer ou de hiérarchiser la qualité de chaque cas. De plus, l'approche de mes cas sera interprétative favorisant ainsi davantage la mise au jour des significations plutôt que la confirmation des réalités ; elle sera critique visant la proposition de pistes d'intervention. Les résultats de cette étude de cas multiples, portant sur des cas choisis en fonction de leur potentiel de représentation de la diversité des initiatives d'agriculture urbaine en milieu universitaire, pourront vraisemblablement être transférables à une diversité de contextes semblables.

Il semble opportun de rappeler que l'étude de ces cas devrait nous permettre d'obtenir les résultats suivants:

- Une meilleure connaissance et compréhension des initiatives d'agriculture urbaine en milieu universitaire ;
- Un argumentaire favorable au renforcement de la mission universitaire par des projets d'agriculture urbaine ;
- Des pistes stratégiques pour l'implantation de projets d'agriculture urbaine sur les campus ;

4.4 Sélection des cas

Pour être considéré, chacun des cas devait présenter les caractéristiques suivantes :

- Avoir un ancrage physique sur le campus ;
- Être reconnu par l'institution ;
- Avoir été créé par des membres de la communauté universitaire.

Les cas retenus dans le cadre de cette recherche sont les suivants :

- Le Collectif de Recherche en Aménagement Paysager et en Agriculture Urbaine Durable (CRAPAUD) de l'Université du Québec à Montréal ;
- Le groupe de Production Agricole Urbaine Soutenable et Écologique (PAUSE) de l'Université de Montréal ;
- Le projet *Making the edible campus* de l'Université McGill ;

Ces cas furent repérés grâce au soutien de personnes actives en agriculture urbaine à Montréal et par une recherche documentaire portant sur l'éventail des initiatives en agriculture urbaine au sein des universités montréalaises.

La question de la reconnaissance est une question particulièrement intéressante dans le cadre de cette étude. En effet, bon nombre d'initiatives universitaires demeurent non reconnues par l'institution notamment en raison du caractère éphémère des études postsecondaires. Le processus de reconnaissance d'un groupe universitaire se fait normalement par l'attribution de ressources financières et matérielles suite à désirabilité sociale de celle-ci. Bien qu'un mouvement de guérilla potagère²⁸ pourrait être un phénomène intéressant à étudier, nous nous concentrerons sur les initiatives ayant une reconnaissance officielle de l'institution. Malgré le fait que ces initiatives se retrouvent parfois en tensions avec l'institution, il n'en demeure pas moins qu'il y prédomine un esprit de collégialité et de coopération entre les membres de l'initiative et l'institution.

Il apparaît finalement essentiel de s'attarder aux initiatives dont les membres sont issus directement du milieu universitaire.

4.5 Recrutement des collaborateurs

Le recrutement des deux participants pour chacune des trois études de cas s'est effectué en fonction des contributions de ceux-ci à l'intégration de l'agriculture urbaine au sein de leur institution. Le caractère récent des initiatives à l'étude et le nombre restreint de collaborateurs lors de la réalisation des entretiens m'ont amené à réaliser peu d'entrevues. Par ailleurs, bien qu'il eut été intéressant d'effectuer davantage d'entretiens avec un plus grand nombre de

²⁸ Mouvement individuel ou collectif s'appropriant un espace donnée et ce *sans en demander la permission*, pour y faire diverses activités de jardinage. Ce mouvement pris naissance lors de *Enclosure act* (1801) en Angleterre qui permit d'enclore un champ le transformant ainsi en propriété privée. Ce mouvement en pleine effervescence en Amérique a trouvé un écho fertile au sein de quelques campus dont certains sont à l'étude dans cette recherche.

collaborateurs, il m'a semblé pertinent d'aller en profondeur avec chacun d'eux permettant ainsi d'extraire un maximum d'informations. Lors du recrutement des collaborateurs, nous avons choisi de privilégier un participant issu de la communauté étudiante et un participant issu du corps professoral ou administratif pour chacune des universités à l'étude s'étant investie de manière significative à l'intégration de l'agriculture urbaine au sein de son établissement. Le recrutement des participants a été effectué via une recherche documentaire des différentes initiatives ou encore à travers des collaborateurs dans chacune des universités. Que cela soit via le site internet de l'initiative ou par l'entremise du responsable à l'environnement des universités à l'étude, chaque participant devait avoir pris part activement à la mise en place de l'initiative. Ainsi le participant/étudiant était coordonnateur de l'initiative dans chacune des trois initiatives tandis que le participant professeur/administratif était l'« interrogé officiel » ou le « chercheur principal associé » dans chacun des trois cas. Un courriel explicatif fut adressé à chacun des responsables d'initiatives afin de présenter le projet de recherche notamment en ce qui a trait à la problématique générale, les objectifs et le déroulement des entrevues semi-dirigées.

4.6 Stratégies de cueillette de données

Dans la recherche qualitative, trois types de stratégies de cueillette de données sont le plus souvent utilisées : l'entretien, l'observation et l'analyse documentaire. Il est possible d'utiliser une seule, deux ou bien trois de ces stratégies pour effectuer des études de cas. Pour cette étude de cas multiples, nous avons adopté deux stratégies : l'analyse documentaire et l'entretien semi-dirigé.

L'entretien semi-dirigé permet un contact direct et en profondeur avec les participants du sujet d'étude (Boutin, 1997). Il est adaptable pendant le parcours, permettant ainsi l'émergence de données aussi bien inédites que riches. L'entretien semi-dirigé permet de guider la conversation sans toutefois imposer son rythme ni sa structure. Sheran B. Merriam invite à prendre le temps de bien structurer le guide d'entretien, car « une bonne réponse provient fréquemment d'une bonne question. » (Merriam, 1995, p 76). Dans la même veine,

Michael Q. Paton invite tout chercheur à trouver le bon équilibre entre son rapport d'ouverture à l'autre et sa neutralité devant les informations exprimées. Pour Robert Bogdan et Steven Taylor (1975), une lente entrée en matière à travers des questions techniques liées à la mission, aux valeurs et à l'historique de l'initiative permet de mettre la table aux questions subséquentes qui iront davantage en profondeur dans l'interprétation du sujet au regard de l'objet d'étude. La grille d'entretien qui fut utilisée lors de cette recherche se trouve en appendice C.

L'analyse documentaire permet de se mettre en contexte en amont et de compléter l'information (au besoin) en aval des entretiens semi-dirigés. En plus de se familiariser avec le l'objet d'étude, l'analyse documentaire demeure une stratégie utile et accessible. Une grille d'analyse documentaire fut utilisée pour structurer la lecture des différents documents (voir Appendice B).²⁹

4.7 Analyse des données

L'analyse des données correspond à une tentative à trouver un sens aux données recueillies et ultérieurement à les communiquer (Savoie-Zajc 2000 ; Merriam, 1995). Analysé individuellement pour ensuite être mis en lien avec d'autres cas comme manifestations d'un phénomène en émergence, chacun des cas est abordé selon une approche itérative qui permet de revenir sur l'un ou l'autre des aspects au besoin. Cet exercice demeure un défi de tout instant : le chercheur doit saisir parmi les données ce qui fait partie et ce qui ne fait pas partie du cas à l'étude. L'analyse s'est effectuée dans une logique inductive me permettant d'entrevoir également des réalités non nécessairement envisagées au départ de la présente étude. Plus particulièrement, les données primaires recueillies lors des entretiens semi-dirigés furent analysées à l'aide du modèle proposé par Paillé (1994) dans son analyse par théorisation ancrée et notamment reprise par Villemagne en 2005 et Legault en 2011. Voici

²⁹ Cette grille fut développée par l'équipe de recherche du projet *Éducation relative à la santé environnementale : Fondements et pratiques liés à la problématique de l'alimentation en contexte d'éducation populaire et communautaire* de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement

les six étapes abrégées :

- Premier survol de l'ensemble des données ;
- Développement d'une grille de codification des données avec les principaux éléments de départ; cette grille doit rester ouverte à l'émergence de données inédites ;
- Codification en profondeur des données en soulevant certaines catégories majeures ;
- Regroupement des sous catégories en grandes catégories ;
- Intégration des différents éléments d'analyse et organisation finale.

Une telle démarche m'a permis de construire une typologie des fonctions du jardin sur les campus.

4.8 Considération éthique, consentement et stratégies de consignation des données

Cette recherche a été soumise aux règles éthiques et au processus d'approbation déontologique de l'Université du Québec à Montréal par l'entremise du Comité d'éthique de la recherche sur les êtres humains de la faculté des sciences. Comme explicités dans le formulaire éthique, les collaborateurs ont été informés au départ des buts et objectifs de la recherche ; ils ont consenti librement à collaborer à l'étude, et ce, sans compensation financière. Le formulaire de consentement remis à chacun des participants est présenté en Appendice D. Enfin, les données recueillies (enregistrement sonore et transcription) sont conservées dans mon ordinateur portable verrouillé par une clé d'accès. Une copie des données recueillies est également déposé aux archives sécurisées du Centre de Recherche en éducation relative à l'environnement et à l'écocitoyenneté de l'UQAM.

4.9 Limites de l'étude

Toute étude comporte certaines limites : elle est contrainte par ses choix axiologiques et méthodologiques; elle ne peut répondre à toutes les questions. Le fait de n'avoir étudié que trois initiatives et d'avoir interagi avec seulement deux participants par cas demeure la limite

méthodologique la plus apparente. Cependant, le caractère exploratoire de cette étude justifie les choix méthodologiques adoptés. Par ailleurs, il faut considérer que l'importance accordée à l'exposé de l'état de la question et à la construction du cadre théorique ajoute également de la valeur à cette recherche. Au chapitre présentant la discussion, nous reviendrons sur les apports et les limites de cette recherche.

CHAPITRE V

CAS À L'ÉTUDE ET LES COLLABORATEURS

Chacun des cas étudiés dans le cadre de cette étude est une initiative universitaire en agriculture urbaine ayant pris ancrage sur un campus montréalais. Rappelons qu'il s'agit du Collectif de recherche en agriculture urbaine et durable de l'Université du Québec à Montréal (CRAPAUD), du groupe de Production agricole urbaine soutenable et écologique (PAUSE) de l'Université de Montréal et du projet *Making the Edible campus* de l'Université McGill. Dans un premier temps, nous présenterons brièvement chacun des collaborateurs à cette étude puisque c'est à travers eux que nous avons exploré les initiatives en question. Ensuite, nous nous attarderons à chacun des cas en présentant les principaux éléments de leur historique, leur mission et leurs objectifs.

5.1. CRAPAUD - UQAM

Nous désignerons par CU1 et CU2 les répondants du CRAPAUD-UQAM :

CU1 : Impliquée à titre de bénévole au sein du Collectif depuis quelques années, cette personne occupait le poste de coordonnateur général depuis quelques mois lors de l'entrevue.

CU2 : Lors de l'entretien, ce membre cofondateur de l'initiative occupait diverses fonctions au sein de l'UQAM notamment à titre de professeur associé et de chargé de cours. Ce participant s'occupe plus particulièrement du volet recherche et formation générale au sein du Collectif.

Le CRAPAUD (Collectif de recherche en aménagement paysager et en agriculture urbaine durable) a été officiellement créé en janvier 2009 suite au maillage du comité Verdis-Toit du Groupe de recherche en intérêt public de l'UQAM (GRIP) et de différents sous-comités (jardin, compostage et lombricompostage) du comité environnemental de l'Association étudiante du secteur des sciences de l'UQAM. Le comité Verdis-Toit venait à l'époque de remporter le gala Forces Avenir dans la catégorie « Environnement », notamment grâce à la publication d'une étude de faisabilité innovante sur l'implantation de toits verts en milieu institutionnel, réalisée en partenariat avec le Centre d'écologie urbaine de Montréal. De son côté, le comité environnemental, à travers ses nombreux comités, multipliait les interventions diverses visant une prise en charge plus écologique du campus Ouest de l'UQAM. Notons, parmi tant d'autres, diverses initiatives spontanées de « guérilla potagère » qui remplacèrent, et ce, dès 2008, quelques espaces de pelouse extérieure par un agencement plus ou moins uniforme de plantes potagères.

Réunis sous l'égide du CRAPAUD, ces comités déposèrent une soumission suite au renouvellement de l'appel d'offres concernant l'entretien paysager des espaces verts de l'UQAM. N'ayant pas été le plus bas soumissionnaire, le CRAPAUD rencontra tout de même, à la demande de l'institution, le Service des immeubles et des équipements de l'UQAM (SIE-UQAM) pour discuter des possibilités de créer des jardins écologiques urbains sur le campus.

CU1 : Nous avons donc aménagé des espaces de jardinage, des aires de compostage, des ruchers collectifs pour que les étudiants et les passants intéressés par l'AU puissent intégrer le projet puis dynamiser l'action qui était mise en place sur le campus.

CU2 : Le CRAPAUD travaille énormément sur l'intégration et la mise en œuvre de jardin ou de projet d'agriculture urbaine sur le campus de l'UQAM, mais surtout sur le campus de la faculté des sciences.

Depuis lors, le CRAPAUD s'est intéressé au rôle de l'agriculture urbaine au sein de l'UQAM et à l'extérieur de l'institution à travers des projets de recherche, de sensibilisation, d'éducation et d'action développant une expertise unique en la matière. Plus spécifiquement, la mission première de l'organisme est de promouvoir et sensibiliser la population aux vertus

de l'AU.

CU1 : Une expertise s'est développée, tant chez des professeurs que des étudiants, qui voulait monter des projets de stage, mais aussi des projets d'actions. (CU1)

CU2 : Nous sommes au sein d'une université donc l'éducation fait partie de nos mandats. On a monté un cours crédité au deuxième cycle en plus d'offrir une école d'été sur l'agriculture urbaine. On a un cours de maîtrise, on fait des ateliers, on fait des conférences. On a aussi des projets d'apiculture et une volonté d'avoir des poules dans le cadre du campus et le tout, à travers une perspective d'éducation et de sensibilisation.

Finalement, le CRAPAUD est très actif sur la scène politique ayant remis au goût du jour le débat sur la présence des animaux de ferme en ville à travers le projet « Ma poule à Montréal » tout en s'impliquant activement au sein du groupe de travail portant sur l'agriculture urbaine (GTAU) qui força la tenue d'une consultation publique sur la question au printemps 2012.

CU2 : Dans l'intervention, il y a toute la question politique. Le CRAPAUD est membre actif des questions de lobby politique et social en agriculture urbaine à Montréal. Ses actions politiques ont un grand rayonnement et d'importantes répercussions médiatiques. On couvre beaucoup d'aspects des questions de l'agriculture urbaine.

CU1 : Le CRAPAUD s'est développé pour faire la promotion de l'agriculture urbaine sur le campus, mais aussi à l'échelle de Montréal.

5.2 PAUSE – Université de Montréal

Nous désignerons par PU1 et PU2 les répondants du PAUSE:

PU1 : Lors de l'entretien, ce membre cofondateur était candidat à la maîtrise en gestion de la biodiversité à l'Université de Montréal. Ce participant occupait la majeure partie des fonctions de coordination de l'initiative PAUSE.

PU2 : En poste depuis quelques mois, ce participant était responsable du développement durable au sein de l'Université de Montréal et avait joué le rôle de facilitateur dans le processus de développement du projet.

PAUSE – Production agricole urbaine soutenable et écologique – est un projet d'agriculture urbaine créé en 2011 à l'Université de Montréal à l'initiative de quatre étudiants issus d'un programme d'étude supérieure en environnement et développement durable.

PU1 : C'est un projet issu d'un atelier interdisciplinaire dans le programme environnement et développement durable. On avait un intérêt pour les questions de biodiversité et de sécurité alimentaire. On voyait grand au début. On voulait produire à une échelle assez importante pour être en mesure de redistribuer des récoltes dans la société. On n'est pas encore rendu là.

On retrouve chez PAUSE un désir de mettre en action les apprentissages.

PU1 : À l'origine c'était vraiment un projet théorique pour un cours. On ne pensait pas réaliser le projet pour de vrai. Au fil du temps, on a réalisé qu'on avait tout en place pour créer ce projet-là.

Cette initiative comprend aujourd'hui plusieurs volets dont un projet d'apiculture, un projet de mycoculture en plus de compter quelques jardins en bacs. La fonction éducative revêt une place toute particulière dans l'initiative à travers de nombreuses activités de sensibilisation et d'éducation. La mission est certainement teintée par le souhait de promouvoir la biodiversité par l'entremise de l'AU.

PU2 : Notre mission est de sensibiliser la population sur les enjeux de l'autosuffisance alimentaire et sur les pénuries alimentaires qui risquent d'arriver tôt ou tard. L'agriculture est quelque chose qui peut se faire sur relativement peu d'espace et on peut diminuer énormément le transport des légumes s'ils sont produits dans un endroit et consommés juste à côté.

5.3 *Edible campus* – Université McGill

Nous désignerons par EU1 et EU2 les répondants du *Edible campus*:

EU1 : Ce participant de langue anglophone était à la fois professeur et chercheur au sein d'un groupe de recherche relié à son institution. Il travaille depuis près de 30 ans sur les questions d'AU et du rôle des paysages en ville. De plus, ce participant a joué le rôle de facilitateur dans l'arrimage avec la communauté.

EU2 : Ce participant de langue anglophone et s'exprimant en français a été étudiant de l'institution, mais ce n'est qu'à son départ qu'il cofonda l'initiative. Au moment de l'entretien, il était responsable du développement durable dans l'un des groupes partenaires et s'est grandement impliqué tant au niveau de la création que de l'entretien des jardins.

Edible campus est issu d'un partenariat exemplaire entre une université et sa communauté. Il a pris ancrage en 2007 sur le campus principal de l'Université McGill. Ce projet est le résultat d'un travail soutenu du Groupe de recherche sur le logement à coût modique de l'École d'architecture de McGill, de l'organisme communautaire Santropol Roulant et de l'organisation non gouvernementale Alternatives. Préoccupé par les questions d'espaces, de paysages, d'inégalités sociales et de sécurité alimentaire, chacun des trois groupes a ainsi mis en commun leur expertise pour accroître la production d'aliments en ville en exploitant des espaces sous-utilisés sur les terrains de l'Université McGill. Ayant un fort ancrage dans la recherche universitaire dès sa conception, *Edible Campus* est un projet multidisciplinaire ayant reçu maints éloges, dont un prix national de design urbain octroyé par l'Institut royal d'architecture du Canada. En 2010, le projet a produit plus d'une tonne de fruits et légumes sur un quart d'acre de culture.

EU2 : En 2012, on est rendu à trois cents jardinières et on a converti des bassins de pierres ornementales en jardin potager. On a aussi une coordonnatrice à la vie horticole qui s'occupe de faire des événements, des visites guidées, des camps de jours.

La mission première du projet est la reconnaissance des bénéfices environnementaux, économiques et sociaux de l'agriculture en ville. En effet, bien qu'en émergence, cette reconnaissance n'est pas acquise. Une deuxième mission s'est ensuite greffée à la première : celle de la production d'aliments en ville.

EU2 : Bien que la mission première soit d'inspirer et d'éduquer à l'agriculture urbaine, ça devient nécessaire d'assurer une production de légumes.

Ces trois cas seront mis en relation non pas pour les comparer, mais bien pour mettre au jour l'éventail et la richesse de ces initiatives en regard au renforcement de la mission académique et sociale des universités

CHAPITRE VI

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les principaux résultats de notre étude multi-cas, en fonction de chacun des objectifs généraux de recherche. Premièrement, nous exposerons les grandes catégories qui ont émergé de notre exploration de divers types de projets d'agriculture urbaine en milieu universitaire : ces catégories ont donné lieu à l'élaboration d'une première esquisse de typologie des fonctions du jardins en milieu universitaire. Deuxièmement, nous aborderons les opportunités et les défis relatifs à l'implantation de projet d'agriculture urbaine sur les campus. Ces résultats viendront enrichir notre typologie initiale des fonctions du jardin. Enfin, nous mettrons au jour les contributions potentielles (réelles et souhaitées) des initiatives d'agriculture urbaine au renforcement de la mission universitaire.

6.1 Diverses modalités d'intégration de l'agriculture urbaine en milieu universitaire : Vers une typologie des fonctions du jardin

L'analyse des données issues de notre exploration d'initiatives de jardins en milieu universitaire nous a permis de faire émerger trois catégories : le jardin de la connaissance, le jardin de la rencontre, le jardin du monde.

6.1.1 Le jardin de la connaissance

Le premier type de jardin est celui de la connaissance. Répondant à une fonction fondamentale des institutions d'enseignement, ce type de jardin propose de nouvelles salles de cours dans lesquelles et par lesquelles il est possible d'enseigner différents savoirs

disciplinaires parfois même entrecroisés. Son caractère concret et sa tangibilité confèrent au jardin des atouts indéniables. De la biologie à la sociologie, en passant par la gestion et la philosophie, le jardin est un creuset fertile à l'acquisition de connaissances, en plus de fournir des éléments de consolidation et des compléments aux apprentissages formels. Ces connaissances interpellent le savoir et le savoir-faire à travers un apprentissage à, dans, par et pour l'environnement. Il peut également contribuer au développement de la personne par son potentiel d'autoformation. Le jardin permet ainsi au jardinier de se réapproprier son éducation en donnant un sens à ce qu'il apprend tout en développant sa capacité de changer les choses.

CU2 : Les interventions en agriculture urbaine sur un campus créent des lieux de synergie. Les gens n'iront pas s'asseoir dans une classe pour simplement écouter passivement, ils vont mettre en pratique leur savoir. Cet exercice est un apprentissage permettant de travailler plusieurs disciplines ensemble en plus de fournir un potentiel d'autoformation.

PU2 : Rapidement, tous les étudiants s'arrachent les projets : ils ont l'impression de faire un cours et en même temps , de changer les choses.

EU2 : Je sais que beaucoup d'étudiants pensent que leurs professeurs vont leur demander de faire un travail qui, à la fin de la journée ne servira à rien. Ce type de travail ne crée pas de bénéfice pour personne. Tant qu'à faire un exercice mental, pourquoi ne pas s'associer à un groupe communautaire ?

Le jardin devient alors un prétexte pour aborder des sujets aussi variés que la gouvernance, la vie démocratique et le partage de valeurs, ce qui sera utile aux jardiniers tant au sein de leur vie citoyenne que professionnelle.

CU1 : Les jardins sont des leviers pour faire des apprentissages en matière d'horticulture, de gestion de projet, de démocratie participative et de dynamisation d'un collectif pour partager des idées et avoir une vision plus horizontale.

CU2 : Il y a un apprentissage à travers la démarche, un apprentissage très professionnalisant. Cet apprentissage offre une vision intégratrice et multidisciplinaire, non pas une vision unique.

Il apparaît également intéressant de constater que l'apprentissage du savoir agricole est semblable au savoir acquis dans les écoles de rang du début du XX^e siècle. On y apprend les

rudiments du métier d'agriculteur. À fort caractère écologique, ces initiatives construisent l'identité des participants, allant peut-être même à les destiner à l'agriculture. Cet apprentissage se fait ainsi en faveur de l'environnement.

EU2 : On y enseigne l'agriculture, plusieurs techniques agricoles écologiques, et tout ce qu'il y a autour de ça, le compagnonnage, la conservation d'eau, etc.

CU2 : On forme peut-être même de futurs agriculteurs qui vont partir en région ou créer de gros projets en ville.

6.1.2 Le jardin de la rencontre

Le *jardin de la rencontre* contribue à créer un dialogue vital entre les membres d'une communauté. Interpellant le savoir-être dans une quête perpétuelle du rapport à l'autre, ce jardin permet de tisser des liens et de créer des ponts à l'intérieur de l'institution universitaire. Que cela soit avec les employés de la maintenance ou les menuisiers pour le compostage, entre les étudiants et les professeurs pour la réalisation de certains cours ou simplement entre membres d'un même groupe d'appartenance, les relations induites par le jardin sont multiples. Cet exercice du *vivre ensemble* s'installe rapidement au cœur des initiatives à l'étude. Plus tard, le groupe d'affinité ainsi formé pourra à son tour ouvrir un dialogue avec le monde extérieur.

CU1 : Nous essayons de permettre le rapprochement social à travers nos activités. On veut créer des espaces qui sont mixtes, fréquentés aussi bien par la population universitaire que par des gens de l'extérieur.

CU2 : Les gens apprennent à travailler en équipe avec des visions différentes, mais avec un but commun qui est de réaliser un projet d'agriculture urbaine. Le jardin est un lieu de rencontre d'étudiants de différentes facultés, car sans ça, ils ne se rencontreraient peut-être pas. L'agriculture et jouer dans la terre, ce n'est pas une activité restreinte juste aux agronomes ou aux biologistes : tout le monde aime cela ! Le jardin est vraiment un lieu de rencontre.

Un autre collaborateur renchérit en soulignant différents apports de la relation entre université et communauté.

EU2 : Tous les légumes vont au Santropol Roulant, un organisme du quartier. Plusieurs étudiants habitent ce quartier. C'est un travail constant d'avoir de bonnes relations avec les voisins parce qu'il y a des conflits d'espace permanents. Pour l'université, créer un partenariat avec un organisme communautaire leur apporte beaucoup, c'est un laboratoire vivant.

Au lieu d'entretenir la peur de l'autre, le jardin doit servir de lieu où se croiseront les différences, où s'entrechoqueront les cultures, où se confronteront les visions. Mais il doit servir également d'espace de rencontre ouvrant ainsi une fenêtre sur l'échange et la découverte. En effet, cette rencontre entre les individus devient rapidement une rencontre entre les différentes disciplines redonnant ainsi un sens à l'UNiversité de Kerr. Le jardin devient un levier au décloisonnement des disciplines permettant à chacun d'y investir du temps et d'y apporter une approche différente.

CU2 : On dit toujours que l'agriculture urbaine est un outil d'intervention auprès des citoyens de la société et des quartiers, mais c'est aussi, je pense, un bon outil de formation interdisciplinaire, où des gens de différents horizons peuvent se retrouver et travailler ensemble pour avoir une formation universitaire innovante parce que chacun doit sortir de son confort et de son champ d'expertise.

6.1.3 Le jardin monde

Finalement, tout en développant un certain bagage de connaissances et en apprenant à s'ouvrir aux autres, il nous est possible de réfléchir sur notre rapport au monde. En effet, le jardin invite à saisir les réalités immédiates et à situer celles-ci dans une vision d'ensemble. Les jardiniers universitaires sont appelés à saisir les rouages de leurs institutions tout en s'ouvrant rapidement sur des réalités extérieures telles que la gestion des intrants, la provenance de la main-d'œuvre et les techniques agricoles utilisées. En effet, ces questions élargissent le lien de l'individu avec son université vers un rapport plus profond, celui

qu'entretient l'université envers le monde. Ce rapport au monde, qui se doit d'être empreint de valeurs écologiques et sociales pour faire face aux crises actuelles, se retrouve toutefois bien souvent confronté à des impératifs économiques et à des barrières idéologiques. Mais depuis quelques décennies, on constate une prise de conscience des universités sur les questions environnementales. Au-delà de l'obligation de se doter d'une politique de développement durable en vertu de la *Loi sur le développement durable* au Québec, un engouement palpable et espérons-le sincère pour ces questions, se traduit aujourd'hui par une explosion du nombre de cours offerts sur le sujet et une multiplication d'initiative pour l'environnement. Parmi ces initiatives, les projets d'agriculture urbaine en raison de leur visibilité, de leur faible coût d'investissement, de leur accès physique permettent de concrétiser une volonté d'action sur le terrain.

CU1 : Les universités ont beaucoup de choses à prouver en ce qui concerne leur réel engagement envers l'environnement. Accepter l'implantation de projet d'agriculture urbaine sur le campus, c'est une preuve de leur intérêt pour les questions environnementales tout en montrant que l'université est active en ce sens. Cette ouverture montre qu'elle est connectée avec les réalités des gens. La promotion d'un campus vert par le biais de l'agriculture urbaine, c'est vraiment intéressant pour l'université.

Selon les collaborateurs à notre étude, plusieurs cadres administratifs universitaires semblent de plus en plus sensibles à ce type d'initiative

PU2 : Le discours est en train de changer, l'administration a adopté ce projet.

Dans le cas d'*Edible campus*, l'initiative a servi de levier pour l'émergence de projets similaires allant jusqu'à la création d'un fonds de développement durable.

EU1 : Suite au projet, des étudiants ont demandé à travers une pétition la création d'un fonds destiné au projet institutionnel de développement durable. Les étudiants disaient : « Nous voulons faire des projets comme *Edible campus*. » Nous ne sommes pas les seuls responsables, mais nous y avons grandement contribué. N'est-ce pas merveilleux ? Je suis très heureux de cela !

De son côté, une autre initiative a permis un changement de pratiques organisationnelles au profit du développement durable.

CU2 : Une table de concertation fut créée sur l'aménagement des espaces pour faire en sorte que l'aménagement soit plus respectueux de l'environnement tout en se préoccupant des questions sociales. L'utilisation de tondeuses électriques et l'octroi de conditions de travail décentes font partie des changements apportés par l'initiative. L'administration de l'UQAM et l'entreprise privée, responsables de l'entretien paysager, collaborent bien sur ces questions.

Parmi l'ensemble des enjeux environnementaux soulevés par les jardins, les questions alimentaires prédominent. En effet, une attention particulière est accordée au cycle alimentaire, à la production de nourriture et au gaspillage.

CU1 : Nous accordons une grande importance à mettre en place une boucle alimentaire dans nos activités. Nous partons du compostage, pour ensuite faire pousser des aliments qui seront à leur tour distribués aux jardiniers ou aux organismes communautaires et finalement les surplus seront retournés au compostage.

EU2 : Les légumes produits dans le jardin iront dans nos cuisines, nos déchets organiques de cuisine iront à notre compost et puis celui-ci retournera au jardin. Nous accordons une grande valeur à créer une boucle alimentaire urbaine.

Ces questions d'alimentation sont de plus en plus préoccupantes au sein de nos sociétés. En effet, la perte de sens du rapport de l'humain envers son environnement dans le domaine agroalimentaire est flagrante. Industrialisation, mécanisation, robotisation, tous les moyens sont bons pour produire davantage avec moins de ressources. La nourriture devient une marchandise comme les autres, les champs sont devenus de vulgaires usines de production et l'acte de manger est complètement désacralisé à l'ère de la bouffe minute. Le rôle du jardin à échelle humaine et urbaine est profondément politique. Il se veut une reconquête de la *chose* agricole et les espaces extérieurs des universités semblent jouer un rôle important dans cette aventure. Ce rôle contribue au développement d'une compétence éthique et à l'acquisition de savoir agir.

6.1.4 Une fonction fondamentale d'apprentissage

L'exercice d'identification et de caractérisation des initiatives à l'étude a donc permis de proposer une typologie des fonctions associée à la diversité des pratiques de jardinage en milieu universitaire. Cette typologie ne prétend pas être exhaustive et systémique. Elle projette une certaine lumière sur un nouveau champ d'études et un outil pour aborder une pratique qui semble riche et inspirante. Pour faire suite à cet exercice, nous avons tenté de schématiser cette typologie en nous inspirant du modèle des sphères interreliées du développement personnel et social proposé par Sauvé en 1999 (Figure 6.1). En effet, chacun des types de jardins semble correspondre à une dimension du rapport qu'entretient l'individu avec son monde. Le jardin de la connaissance est associé d'une certaine façon au rapport à soi-même (construction identitaire), le jardin des rencontres s'ouvre sur le rapport aux autres (altérité) tandis que le jardin monde permet de s'éveiller sur le rapport que l'on entretient avec notre environnement.

Pour résumer, le jardin universitaire contribue à l'atteinte des objectifs suivants :

- Acquérir des savoirs issus de plusieurs disciplines suscitant une pensée critique et engagée (**Jardin de la connaissance - savoir**)
- Acquérir des savoir-faire acquis par l'expérience dans un environnement participatif et démocratique propice à la rencontre et à l'échange (**Jardin de la connaissance - savoir-faire ; Jardin des rencontres – savoir-être**)
- Favoriser rapprochement social intra-muros dans un contexte créatif et plaisant (**Jardin des rencontres - savoir-être**)
- Favoriser rapprochement social extra muros en étant engagé avec la communauté environnante et ancré dans le milieu de vie (**Jardin des rencontres- savoir-être**)
- Aborder les questions environnementales en proposant des pistes d'interventions vers le changement (**Jardin monde - savoir-agir**)

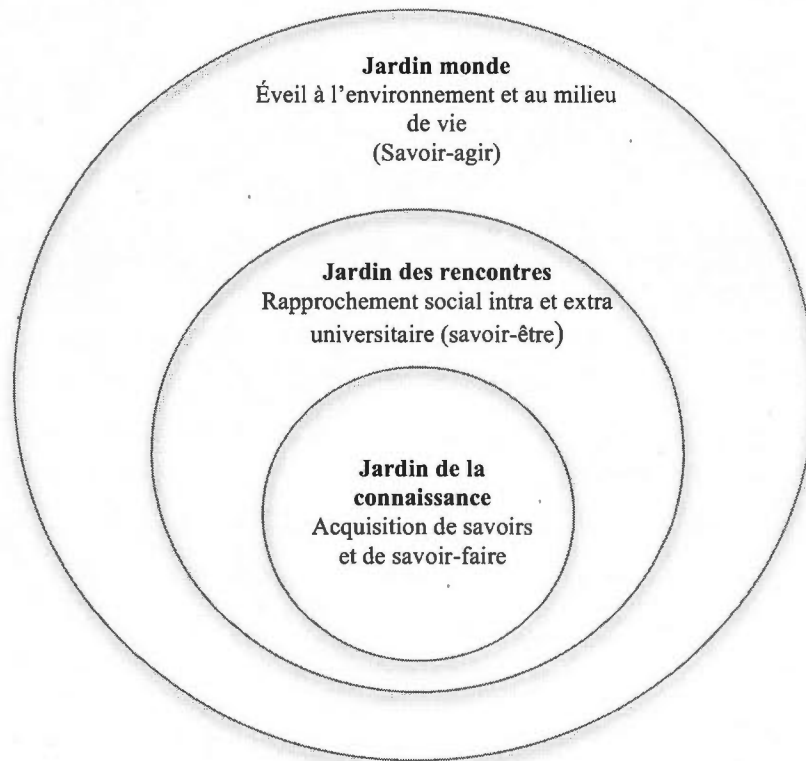


Figure 6.1 : Les sphères interreliées des fonctions des jardins en milieu universitaire

Comme nous l'avons vu, les projets d'agriculture urbaine en milieu universitaire offrent de multiples possibilités d'apprentissage. La prochaine section nous permettra d'envisager les opportunités et les contraintes relatives à l'implantation de projets d'agriculture urbaine au sein d'une université.

6.2 Les opportunités et les contraintes relatives à la mise en place de projets d'agriculture urbaine sur les campus

Les questions d'espaces et plus particulièrement de leur occupation sont centrales pour aborder les questions relatives à l'implantation de jardin en milieu universitaire. À quoi servent les espaces dont disposent les universités ? À qui appartiennent-ils ? Ces deux questions fondamentales permettent d'envisager un bon nombre d'opportunités et de

contraintes liées à l'intégration de projets d'agriculture urbaine.

6.2.1 Rôles des espaces extérieurs de l'université

En milieu urbain, le territoire disponible pour d'autres usages que ceux reliés au cadre bâti est limité. En raison d'une valeur foncière élevée des terrains, les urbanistes favoriseront la densification de l'espace disponible. À quoi servent les espaces non bâtis au sein des villes ? Que cela soit pour le loisir à l'exemple des parcs ou pour les besoins en stationnement des automobiles, ces espaces vont incessamment devoir répondre à des fonctions importantes pour la communauté au risque d'être rapidement transformés. À quoi servent les espaces non bâtis autour des universités ? Risquent-ils de disparaître ? Selon le cadre normatif québécois des investissements universitaires, des aménagements extérieurs sont requis lors de l'implantation d'un immeuble. Devant représenter cinq pour cent du coût total des travaux de construction, cette norme oblige les universités à se doter de voies d'accès éclairées et bien drainées ainsi que des aménagements paysagers et divers mobiliers urbains. Cette reconnaissance des espaces extérieurs est similaire à l'intégration d'art public d'une valeur d'un pour cent à toute construction de plus de cent cinquante mille dollars. Cette norme du cinq pour cent est la seule règle régissant le type d'implantation d'espaces extérieurs au sein d'une université québécoise. Or, qu'ils soient récréatifs, naturels ou patrimoniaux, ces espaces semblent aujourd'hui occuper une importance capitale au sein des universités. À vocation nettement promotionnelle, chaque site internet des différentes universités y vante leurs multiples fonctions. Regardons ensemble chacune des universités à l'étude.

UQAM³⁰

Bien que l'Université soit située en majeure partie dans un milieu urbain, des efforts ont été faits pour que les membres de la communauté universitaire puissent profiter des aires de repos extérieures.

³⁰ Tiré de www.uqam.ca/

Université de Montréal³¹

Situé sur le flanc nord du mont Royal, l'écosystème urbain de 15,6 hectares que constitue le campus situé à Montréal présente une valeur biologique et patrimoniale reconnue. Plus de 61 espèces d'oiseaux ont été répertoriées dans ses boisés et autres milieux naturels : des plus communes, comme la corneille d'Amérique, aux rapaces diurnes telle la buse à épaulettes, en passant par le grand héron, qui visite le site en période de reproduction.

Le campus principal de l'UdeM est une véritable ville dans la ville. Remarquable par la beauté de ses espaces verts, cet immense campus inauguré en 1943 compte 47 édifices.

McGill³²

Sur l'ensemble de ses deux campus et deux réserves naturelles, McGill entretient fièrement 1727 hectares de terrain en majorité boisé où l'on peut se promener, faire des pique-niques ou suivre un tour guidé.

Nous voulons que la population et les générations futures puissent jouir du cadre vivant et naturel qui, du Portail Roddick jusqu'au sommet du mont Royal, forme le cœur et le symbole de notre ville.

Il est intéressant de noter la valeur et l'unicité des espaces mise en lumière par ces extraits. On y vante un esthétisme associé à un paysage que l'on observe. Lorsqu'il est question d'habiter ce paysage, c'est avant tout pour des usages récréatifs, pour s'y promener. Cet usage demeure temporaire, de passage. Ce type d'espace, associé à un environnement et milieu de vie selon la carte conceptuelle de Philippe Mahuziès, repose sur une nature domestiquée répondant à une éthique anthropocentrée et composée essentiellement de jardins floraux.

6.2.2 Le jardin figé

Cette vision des espaces extérieurs nous mène à la première contrainte à l'implantation d'un projet d'agriculture urbaine en milieu universitaire : le jardin figé. En effet, l'une des

³¹ Tiré de www.umontreal.ca/

³² Tiré de www.mcgill.ca/fr/

contraintes majeures est sans aucun doute reliée à l'idée que les choses doivent rester telles qu'elles sont. Si ces espaces sont petits (entre 0,21 et 3,4 mètres carrés pour chaque étudiant de l'UQAM³³), ils seront déjà densément aménagés. Si ces espaces sont grands, ils devront respecter un caractère uniforme (pelouse) facilitant ainsi leur entretien. En effet, l'esthétique des espaces est très importante et l'agriculture urbaine n'offre pas toujours de beaux paysages. En effet, au début et à la fin de la saison maraîchère, plusieurs jardins sont vides et n'offrent pas de verdure luxuriante au même titre que la grande majorité des vivaces ou d'une belle pelouse verte. Ce collaborateur exprime son propos ainsi.

EU1 : On essaie de démontrer comment joindre l'utile et le beau. On est ainsi venu embellir le campus tout en octroyant une fonction alimentaire au site. Ce travail est cependant difficile, car l'image du campus « carte postale » est très importante pour l'administration de l'université. Ils sont très soucieux de l'esthétisme des lieux et il y a un travail à faire avec les cadres administratifs sur ce qui est esthétique et ce qui ne l'est pas. Il faut ainsi les sensibiliser sur la beauté du cycle des plantes potagères qui est foncièrement différent de celui des vivaces.

Dans une moindre mesure, on y parle d'un environnement naturel et de réserve naturelle associée à une nature *vierge* ou *sauvage* en raison de la présence du mont Royal à proximité et l'acquisition de vaste propriété à l'extérieur de la ville. Ces grands espaces représentent des occasions rêvées pour y pratiquer une activité en plein air ou pour y faire de l'observation d'une faune et d'une flore riche et diversifiée. Devant cet aspect patrimonial, les universités peuvent se montrer réfractaires à l'implantation de projet d'agriculture urbaine.

PU2 : Sur le campus de l'Université de Montréal, tout élément qui va toucher au paysage doit faire l'objet d'une autorisation de la ville parce qu'on est dans le patrimoine. Si le projet est trop grand en surface, on est obligé de faire une fouille archéologique. Il y a tout un aspect légal à respecter.

³³ Bilan environnemental 2004-2005

6.2.3 Le jardin d'image

Pour répondre à la contrainte du jardin figé, le jardin d'image permet d'envisager les réalités sous un angle inversé. Les jardins universitaires permettent de bonifier l'image que l'on se fait des universités. En effet, l'image des institutions ne se fait pas nécessairement à travers la tonte d'un gazon, mais plus profondément envers leur engagement à certaines valeurs. À l'image d'un *success-story*, le jardin devient un objet de fierté environnementale allant jusqu'à faire partie des campagnes publicitaires de l'institution. L'un des collaborateurs y va même d'une anecdote cocasse sur le changement de perception de l'administration de l'université envers leur initiative jardinière.

EU2 : Au début, l'institution était même incertaine de vouloir nous accueillir, mais après quelques années nous sommes dans la campagne publicitaire de l'université.

En raison de leurs impératifs économiques, les universités montréalaises doivent chaque année intégrer de nouveaux étudiants. Qu'il soit question de la qualité et de la réputation des programmes ou bien de l'excellence dans certains domaines de recherche, l'individu désirant s'inscrire à un programme universitaire a l'embarras du choix. Avec des campus satellites en région, par la formation permanente ou bien la formation à distance, chaque université possède une vaste gamme de programmes dans autant de domaines variés. En effet, le *marché de l'éducation mondialisé* demande aujourd'hui aux universités de développer une vaste gamme de stratégies de recrutement, de rétention et de diplômation des étudiants (Halpin et Buckley, 2004).

Parmi ces stratégies se retrouvent une offre de cours et un milieu d'étude correspondant à l'intérêt des jeunes pour l'environnement et le développement durable. Les participants des différentes initiatives constatent clairement l'intérêt grandissant pour ces sujets et profitent de l'engouement pour la pratique du jardinage.

EU2 : De plus en plus, les étudiants s'intéressent au développement durable. Les jeunes veulent étudier ça.

PU2 : Les projets de développement durable ont beaucoup d'écho auprès des étudiants.

L'image d'une université verte et favorable au développement de l'agriculture urbaine sur son campus devient ainsi un acte d'engagement à l'égard du développement durable.

EU2 : Dès qu'une université pose un geste vertueux, les autres universités tentent de faire la même chose. C'est pour attirer la clientèle. Dans la première année, ce fut difficile de convaincre l'université des bénéfices d'un projet de jardin sur le campus, mais je crois qu'on a réussi aujourd'hui.

PU1 : Évidemment l'image d'abord et avant tout. L'administration universitaire est au courant qu'il faut que l'institution fasse sa part sur les questions environnementales

CU2 : Le collectif sert d'image environnementale à l'université.

6.2.4 Le jardin assiégé

Bien qu'ils puissent offrir une image verte aux universités, les projets de jardinage demeurent difficiles à implanter sur les campus. En effet, la transformation du campus offre une occasion rêvée pour la communauté environnante de pénétrer et de découvrir les espaces extérieurs de l'université. Vandalisme et itinérance reviennent fréquemment comme arguments pour refuser l'octroi d'espaces sur les campus, car bien que les terrains de l'université soient théoriquement ouverts à tous, les incivilités demeurent à bannir. Bien que ces espaces soient aménagés originalement pour que l'on puisse s'y promener, l'université s'est toujours gardé un droit de regard sur le type d'individus qui fréquentera ses espaces.

CU2 : Il y a beaucoup *d'a priori* sur le fait que cette initiative va faire venir du monde que l'on ne veut pas avoir sur le campus, des gens qui vont venir voler les légumes et qui vont venir saccager.

PU2 : Au début, on disait qu'on ne voulait pas qu'il y ait des gens étrangers qui viennent sur le campus. Nous avions peur au niveau de la sécurité.

Or, il semble que ces arguments font partie des *a priori* de notre société moderne à l'égard de la sécurité et de l'accès aux espaces. En effet, pour aucune des trois initiatives, les

collaborateurs à cette recherche n'ont fait allusion au vandalisme comme obstacle à la réalisation de projet en agriculture urbaine.

EU2 : Il y avait des apprentissages à faire sur la possibilité qu'un projet soit respecté dans l'espace public. Il n'y a aucune clôture et ce type de projet aurait pu facilement mal tourner. C'est un risque à prendre, mais finalement très peu de vandalisme fut constaté et ce fut une surprise agréable.

Ce participant y va de sa propre analyse sur le sujet reconnaissant le rôle de l'éducation et de la visibilité comme outil de réduction des méfaits.

EU2 : C'est sûrement en partie dû au travail d'éducation qu'on a fait avec des pancartes que nous avons pu éviter le vandalisme. Nous avons essayé de faire connaître le projet dans la communauté et selon moi, plus qu'un projet est visible, plus les gens auront tendance à le respecter.

Au contraire, cette ouverture sur la communauté semble porter des fruits :

EU2 : On a beaucoup de commentaires positifs des gens qui fréquentent nos jardins. À l'heure du midi, les gens descendent des grattes ciel et ils viennent prendre leur lunch sur le campus. Certains nous partagent leur grande appréciation de l'aménagement du site.

Peu d'études se sont penchées spécifiquement sur les problèmes de vandalisme au sein de jardins en milieu scolaire. De prime abord, il apparaît évident que chaque école s'inscrit dans une trame socioéconomique qui lui est propre et qu'il est ainsi impossible de généraliser nos observations à l'ensemble des établissements. Une des rares études corrobore toutefois avec nos résultats. Bien que le vandalisme fut considéré de prime abord comme l'une des plus grandes barrières à l'implantation d'un jardin en milieu scolaire, la charge de travail relative à l'entretien des mauvaises herbes s'est avérée l'obstacle le plus probant. Le vandalisme fut perçu, suite à l'expérience, comme un élément mineur (O'Callaghan, 2005).

6.2.5 Le jardin abandonné

Les craintes principales à l'octroi de terrain pour la pratique de l'agriculture urbaine demeurent l'entretien et la pérennité de son financement. L'abandon du jardin, faute de temps ou à la suite du départ de certains membres, s'est avéré un problème récurrent mentionné par deux des trois initiatives à l'étude. L'abandon d'un territoire autrefois occupé envoie une image négative du soin accordé à celui-ci. Le caractère passager des études universitaires et la grande fluctuation de la population étudiante entre les sessions d'hiver, d'été et d'automne sont des facteurs qui rebutent les universités à l'égard de l'octroi de terrains pour la pratique du jardinage. Les collaborateurs résument la situation en ce sens.

CU2 : Il faut comprendre que l'agriculture urbaine, ça prend du temps, on ne peut pas créer un jardin et l'abandonner.

CU1 : Il ne suffit pas d'avoir de bonnes idées, il importe également de les faire vivre. Le manque d'implication étudiante en raison du départ fréquent de plusieurs d'entre eux est un obstacle majeur à la réalisation d'un jardin en milieu universitaire.

Ce collaborateur renchérit en tentant de se mettre dans la peau des responsables des espaces extérieurs au sein de l'administration universitaire.

CU1 : Nous devons nous assurer d'un meilleur suivi suite au départ de certains membres de notre initiative permettant au personnel administratif de l'université de faire les correctifs nécessaires s'il y a un problème. Il y a une grande faiblesse au niveau de la continuité des employés et des participants de notre initiative.

PU2 : Il y a beaucoup de scepticisme sur ce genre de projet, les gens croient que c'est un projet qui va durer quelques mois et ils disent : « vous allez voir pendant l'été prochain, personne ne va arroser les jardins ». Dans le volet apiculture, il y a une crainte que personne n'aille s'occuper des abeilles et tout le monde va se faire piquer. Il y a systématiquement beaucoup de refus de la part de l'administration. Celle-ci ne regarde pas la pertinence du projet, mais se questionne davantage sur les possibilités de pérennité de l'initiative.

PU1 : La pérennité et l'entretien sont les deux gros obstacles au projet.

La question de la pérennité des projets renvoie fréquemment aux questions du financement de l'initiative.

CU1 : Pour effectuer ce type de projet, cela prend du financement. Avoir de la stabilité financière, c'est difficile pour un projet étudiant dans une université.

Mais comme le fait remarquer l'un des collaborateurs, la question du financement n'est pas unique aux initiatives d'agriculture urbaine.

EU2 : La question de la pérennité de notre initiative est récurrente chaque fois que l'on demande de l'argent. Pour moi, il n'y a pas de différence entre un jardin et un département de biologie : les deux doivent aller chercher de l'argent pour survivre.

6.2.6 Le jardin privé

De plus, les universités considèrent les membres de la communauté universitaire comme des clients et des usagers. On y vante l'importance d'un environnement sain et confortable dans une optique de santé et sécurité. Cette représentation que les espaces extérieurs appartiennent à l'organisation universitaire et que celle-ci se doit d'offrir des espaces sécuritaires ressort abondamment dans la collecte de données effectuée.

CU1 : L'accès à un territoire qui ne nous appartient pas est difficile. Il faut ainsi toujours se retourner vers les administrateurs de l'UQAM.

CU2 : L'un des principaux obstacles demeure l'accessibilité aux espaces. L'agriculture urbaine a besoin d'espace. Pour avoir accès à un espace, c'est toujours difficile parce que l'université y voit d'autres intérêts. Les administrateurs de l'institution pensent qu'on vole les espaces.

EU1 : Nous voulions un jardin sur les toits, tout le monde voulait un jardin sur les toits, mais l'université ne voulait pas. Les gens sont obsédés par les questions de sécurité et d'accès.

Un des collaborateurs à la présente étude souligne cette difficulté historique à concevoir que l'espace que nous habitons puisse être investi et plus encore, puisse être réfléchi collectivement et différemment de ce que nous reproduisons depuis des siècles.

EC1 : Historiquement, on ne reconnaît que quelques-unes des différentes fonctions des paysages dans la ville. Ces paysages servent de lieu de préservation de la nature et permettent la création de relations avec cette nature. Ces fonctions permettent d'enrichir la cité, la rendre plus vivable (...) Mais des questions se posent : Quel genre de paysage avons-nous ? Qui est responsable de ces paysages ? Comment conçoit-on les paysages ? Ce sont des enjeux critiques pour nos villes (...) Si nous voulons changer le fait que les cols bleus et les fonctionnaires municipaux soient les seuls responsables de création de paysage, nous devons engager différents types de joueurs.

Il devient ainsi nécessaire de se demander : à qui appartiennent les espaces extérieurs de l'université ? Historiquement, la planification, la gestion et l'entretien de ces espaces furent effectués par un service rattaché à une division des immeubles ou plus largement à un service gestionnaire des espaces. Émanant de l'organisation universitaire, il est intéressant de se pencher sur les multiples modèles qu'utilise chacune des universités en ce qui concerne la planification, la gestion et l'entretien des espaces extérieurs. Comme nous allons le constater, malgré leurs différences, plusieurs aspects demeurent récurrents.

- UQAM

À l'UQAM, le Service d'entretien des composantes architecturales (SÉCAR) relève du Service des immeubles et équipements et s'assure de la gestion des espaces extérieurs. Son rôle consiste à veiller « au maintien des aménagements paysagers dans des conditions favorables à la croissance. »³⁴ La mission du Service des immeubles et équipements est la suivante :

Offrir à la communauté universitaire des services et des conseils experts en matière de gestion des espaces et des immeubles du campus, permettant l'accès et l'utilisation des lieux d'études, d'enseignement, de recherche, de travail et de circulation fonctionnels, sécuritaires, confortables, par l'action concertée d'équipes de travail compétitives et dédiées à l'ensemble des clientèles.³⁵

³⁴ Tiré de www.uqam.ca/

³⁵ Tiré de www.uqam.ca/

Pour arriver à ses fins, l'université offre en contrat l'entretien paysager à une firme privée qui sera ainsi sous-traitée pour exécuter les travaux demandés.

- Université de Montréal

À l'Université de Montréal, les espaces extérieurs sont sous la responsabilité du Service d'entretien extérieur relevant de la Direction des immeubles. L'entretien est assuré par des employés de l'université : « On fait l'entretien des terrains, des arbres et des aires paysagers des places extérieures. »³⁶ Dans ce cas-ci, la mission de la direction des immeubles est la suivante :

Fournir à l'institution un parc immobilier qui tient compte des besoins évolutifs de la communauté universitaire en assurant le maintien, la gestion, le développement et l'utilisation optimale des immeubles et en offrant un environnement sain et sécuritaire aux usagers.³⁷

- Université McGill

De son côté, l'Université McGill dispose d'un Service des bâtiments et terrains et emploie des ressources en interne pour assurer la gestion et l'entretien des espaces extérieurs. La mission du dit service est « de fournir à la collectivité de McGill, les services de soutien les plus efficaces et économiques possibles, afin d'assurer un environnement propre, sain et sécuritaire qui réponde aux besoins des étudiants, du personnel et des visiteurs. »³⁸

Il est intéressant de constater la récurrence du terme sécuritaire se retrouvant dans chacune des missions des services responsables de la gestion des espaces extérieurs. Le tableau 6.1 reprend les éléments d'une typologie des fonctions du jardin présentés aux sections

³⁶ Tiré de www.umontreal.ca/

³⁷ Tiré de www.umontreal.ca/

³⁸ Tiré de www.mcgill.ca/fr

précédentes.

Tableau 6.1 :
Éléments d'une typologie des fonctions du jardin en milieu universitaire selon leurs contraintes et leurs opportunités

Type de jardins	Principaux enjeux
Contraintes	
Le jardin figé	Valeur esthétique et patrimoniale
Le jardin assiégé	Vandalisme, itinérance
Le jardin privé	Accès, sécurité et responsabilité
Le jardin abandonné	Temporalité et facteurs de pérennité
Opportunités	
Le jardin d'image	Développement durable, clientèle
Le jardin de la connaissance	Nouvelles salles de cours et dynamique d'apprentissage
Le jardin de la rencontre	Ouverture sur la communauté interne et externe
Le jardin monde	Responsabilité environnementale

6.2.7 Lien entre les types de jardins

Il est clair que certains types de jardins se coupent et s'entrecroisent, les frontières entre chacun d'eux étant perméables. De plus, il semble évident que certains types de jardins de la catégorie opportunités puissent répondre et être mis en relation avec certains jardins de la catégorie « contraintes ». En ce sens, l'ouverture sur la communauté du jardin de la rencontre représente une solution pour éviter que le jardin puisse être abandonné. Il devient cependant nécessaire de laisser tomber l'idée que le jardin puisse être assiégé par des individus indésirables (jardin assiégé) où que celui-ci doive être réservé aux usagers de l'université (jardin privé) en mettant l'accent sur le nécessaire lien que devront davantage tisser les universités avec leur milieu environnant. Mais attention, cette étape doit s'appuyer sur des bases solides permettant de mettre en confiance les responsables de l'université et d'obtenir les résultats escomptés. L'entremise d'un organisme communautaire dûment reconnu peut faciliter cet exercice grâce à un soutien et une expertise d'approche avec les communautés environnantes. Ce nouveau lieu, entre deux univers, l'universitaire et le

communautaire, peut ainsi prendre racine sur le campus dans un terreau fertile par lequel chacun s'y trouvera grandi comme le constate ce collaborateur :

EU2 : Une raison pour laquelle nous considérons que notre initiative d'agriculture urbaine en milieu universitaire est un succès, c'est le mariage, le partenariat entre l'université et des organismes. L'université a beaucoup de ressources en termes d'espace et de terrain. L'université est un lieu de créativité et de savoir. De leurs côtés, les organismes communautaires amènent des gens qui veulent s'impliquer.

Nous avons vu l'éventail des fonctions qu'offrent les jardins universitaires et nous avons ensuite exploré les opportunités et les contraintes relatives de leur mise en place. Il nous est maintenant possible d'aborder notre troisième objectif de recherche concernant le potentiel des jardins en ce qui a trait au renforcement de la mission universitaire.

6.3 Pistes d'intervention au renforcement de la mission académique et sociale de l'université

Il apparaît tout d'abord opportun de saisir que ce n'est que par l'ensemble des fonctions du jardin qu'il sera possible d'appréhender le renforcement par celui-ci de la mission des universités. Ayant identifié trois types de jardin en milieu universitaire (jardin de la connaissance, jardin de la rencontre et jardin monde) et les ayant considérés sous l'angle des obstacles liés de leur mise en place (jardin figé, jardin assiégé, jardin privé, jardin abandonné, jardin image), il est maintenant possible d'entrevoir un dernier type de jardin : le jardin du changement. Ce jardin, éminemment politique, permettra de passer d'un savoir-agir à un pouvoir-agir facilitant un renforcement de la mission universitaire via le jardin.

6.3.1 Le jardin du changement

Engagés dans une démarche politique, les collaborateurs à l'étude ont tous un désir de transformer les réalités qui les entourent. Premièrement, cette transformation se traduit par une remise en question de la propriété, de l'accès et de l'usage des espaces de l'université.

CU2 : Le collectif lève des barrières sur l'accès aux toits et aux terrasses. Il pose des questions telles que : « À qui appartient l'espace ? Qu'est-ce qu'un espace commun ? Comment peut-on mieux l'utiliser et apporter des réflexions sur l'aménagement de ces espaces ? Nos jardins sont là pour donner des réponses à ces questions. »

CU1 : On veut que les gens puissent habiter le campus.

EU1 : Il y a une transformation physique de l'espace et il n'y a pas de doute là-dessus. Le campus est piétonnier et vert aujourd'hui et nous ne sommes pas les seuls responsables, mais nous avons certainement notre part de responsabilité. McGill est la première corporation au centre-ville à être piétonnière. Les autos sont parties. Les projets d'agriculture urbaine font maintenant partie du paysage.

PU2 : Le projet a permis de changer les mentalités. Sur le campus, aussi construit soit-il, même si c'est un endroit patrimonial, il est toujours possible de faire un jardin.

Le jardin sert tout d'abord d'espace d'appropriation. Ensuite s'engendre une transformation beaucoup plus profonde de l'institution universitaire.

CU2 : Tranquillement, les petites graines qui ont été semées sont en train de germer et ils savent qu'on risque de les amener plus loin et de manière positive.

PU2 : Les étudiants impliqués sont bien conscients que le projet change le campus. J'aimerais que les étudiants comprennent que leur projet, même le plus petit soit-il, peut être un facteur qui amène l'université à changer et ultimement, la société.

Le renforcement de la mission universitaire semble se concrétiser par l'institutionnalisation de certains éléments issus des initiatives en agriculture urbaine. Ainsi, certains contenus ou certaines stratégies pédagogiques déployées au jardin se transposent au sein du cadre universitaire à travers la reconnaissance de leurs contributions à l'apprentissage et à la construction de savoirs. Une telle institutionnalisation demeure inégale au sein des diverses universités et il est impossible de dresser un portrait homogène de la question. En effet, bien que certains collaborateurs semblent relater différents niveaux d'institutionnalisation de leur initiative, d'autres notent un manque d'arrimage avec les fonctions institutionnelles des universités. Ce déficit d'arrimage est d'ordre multiple et nous pourrions en discuter au prochain chapitre. Il est toutefois possible d'affirmer que les initiatives de jardinage offrent des éléments inspirants pour renforcer de la mission universitaire, et ce, tant en ce qui

concerne l'enseignement, la recherche et le service aux collectivités. Ces pratiques et les significations qui y sont associées se retrouvent le plus fréquemment dans un cadre d'éducation non formelle. Elles deviennent une source d'espoir pour la transformation des universités vers de nouveaux modèles d'éducation. Regardons de plus près comment les initiatives peuvent influencer la mission universitaire.

6.3.2 Enseignement

Des séminaires aux conférences en passant par des ateliers pratiques, le jardinage en milieu universitaire offre une large gamme d'activités éducatives ludiques et créatives. On y offre des enseignements faisant appel à plusieurs de nos sens, des enseignements directement ancrés dans l'objet d'étude, visant parfois une transformation de celui-ci.

CU1 : On offre beaucoup de présentations, de colloques pour accueillir de nouveaux jardiniers. On fait également des visites des jardins et une fête des récoltes.

EU2 : Il y a souvent des cours ou des professeurs qui nous approchent pour utiliser le jardin dans différents projets. L'école d'architecture offre souvent des ateliers de design pour regarder comment améliorer le site.

PU1 : Nous avons créé des événements tels que le 24 heures des abeilles, des colloques et des dégustations de miel. On crée des ponts entre les étudiants et le milieu naturel présent sur le campus.

Les initiatives de jardins offrent un contexte et des activités d'apprentissage enrichissantes ou du moins ayant le potentiel de renforcer le volet enseignement de la mission des universités.

6.3.3 La recherche

Par ailleurs, les activités de recherche, bien qu'informelles, semblent être importantes dans chacune des initiatives. Elles sont liées à une quête de crédibilité et de rigueur qui se trouve toutefois confrontée au manque de ressources et de temps. On y parle de recherche-action, de

recherche dans le milieu, de recherches autonome avec des objets d'étude qui captivent les étudiants telles l'effet de certains contaminants sur la croissance des plantes présentes sur le campus, la caractérisation du pollen urbain récolté par des abeilles ou la croissance de champignons dans un boisé adjacent au terrain de l'université.

CU2 : On mène énormément de recherche par la bande en faisant de l'intervention, mais ce n'est pas toujours si facile de mener de la recherche dans le cadre institutionnel parce qu'on a tendance à partir des projets et on ne doit pas oublier que la recherche implique un protocole.

EU1 : Dans le groupe, un des étudiants qui s'intéressait aux sols a regardé à temps perdu la contamination du sol de nos jardins.

PU1 : On fait des tests avec des champignons dans le boisé de l'université.

Ces différentes recherches semblent avoir pour avantage de faire reconnaître le jardinage en milieu universitaire comme champ de recherche.

CU2 : L'agriculture urbaine peut enfin être un champ de recherche à part entière. Je crois que le jardinage va se développer sur d'autres campus et que de plus en plus de chercheurs portent une attention particulière au champ de l'agriculture urbaine.

6.3.4 Le service à la collectivité

De son côté, l'arrimage avec la collectivité prend plusieurs formes. Bien qu'ils ne soient pas formels dans plusieurs cas, les liens entre l'université et la communauté se jouent au quotidien au sein des initiatives. Ce désir d'être en relation avec son environnement immédiat, de nourrir les plus démunis ou de permettre de combler un besoin du milieu est central au sein de chacune des organisations.

EU1 : On aide à remplir une mission de sécurité alimentaire d'un organisme communautaire par le don de légumes.

CU1 : Nous avons tenté d'offrir certaines de nos récoltes à un organisme du milieu.

CU2 : On travaille très étroitement avec les groupes en compilant leurs données

notamment sur le potentiel de production de légumes en ville dans des espaces restreints : nous leur fournissons une analyse qu'ils n'auraient pas le temps ni les ressources de réaliser.

6.3.5 Intégration des trois missions

L'un des beaux exemples d'institutionnalisation des dimensions d'enseignement, de recherche et de service aux collectivités du jardinage en milieu universitaire est la création à l'UQAM à l'été 2009 de la première école sur l'agriculture urbaine au Québec. Ancrée dans des problématiques réelles au sein des communautés, véhiculant des apprentissages utiles et concrets tout en étant associée à une activité de lecture dirigée, cette école offre aujourd'hui l'opportunité d'obtenir trois crédits de deuxième cycle. Cette reconnaissance exceptionnelle vient confirmer l'intérêt et le potentiel d'institutionnalisation du jardinage en milieu universitaire.

Cette école se veut un creuset multidisciplinaire à l'émergence de l'agriculture urbaine. Il se veut un lieu et moment de rencontre entre les différents acteurs de l'agriculture urbaine au Québec, mais aussi d'ailleurs, de l'Afrique au Moyen-Orient en passant par l'Amérique Latine. Épaulée par de nombreux intervenants, l'équipe d'organisation de l'école d'été prépare des éditions remaniées chaque année avec de nouvelles thématiques et une présence accrue des périodes d'échanges sur les expériences terrain. La formation s'articule autour d'un apprentissage théorique et pratique qui s'appuie sur l'intervention de spécialistes, des tables rondes de discussion autour de projets, des ateliers pratiques, des conférences grand public. (Collectif de recherche en aménagement paysager et en agriculture urbaine durable. 2012. CRAPAUD. Site en ligne.)

La triple mission des universités se retrouve ainsi prise en compte dans chacune des initiatives à l'étude, à des intensités variables. Que cela soit à des fins d'enseignement ou de recherche ou pour tisser divers liens avec les collectivités, le jardin fournit un éventail de possibilités pour expérimenter de nouvelles approches et différentes façons de faire. Bien que l'utilisation du jardin dans un cadre d'apprentissage formel demeure encore superficielle et marginale, son potentiel semble très prometteur.

6.4 Synthèse

Cette synthèse nous permet de faire un survol rapide des différents résultats de notre étude multi-cas, en déployant notre typologie des fonctions du jardin en milieu universitaire.

Le jardin de la connaissance permet aux participants d'acquérir et de produire des savoirs et des savoir-faire utiles, et permet aux universités d'expérimenter de nouvelles « salles de classe » offrant un contexte appliqué à l'enseignement et à la recherche.

Le jardin des rencontres permet aux participants de s'ouvrir, de mieux connaître les autres et la communauté qui les entourent et invite les universités de tisser des liens avec la communauté environnante notamment par l'entremise de ses services aux collectivités, tout en offrant un contexte intéressant pour la formation multidisciplinaire.

Le jardin monde incite les participants à habiter consciemment leur environnement immédiat tout en faisant l'acquisition de diverses valeurs écologiques et sociales. Il incite également les universités à s'ouvrir davantage aux questions environnementales.

Quant au jardin figé, il porte en lui l'inaction en limitant sa valeur à celle d'une esthétique formelle et d'un certain patrimoine au détriment notamment du potentiel éducatif et social de l'agriculture urbaine.

Le jardin assiégé porte en lui la peur en brandissant le vandalisme et l'itinérance comme conséquence inévitable de la création de jardins universitaires.

Le jardin privé porte également en lui la peur par ses arguments sur l'accès, la sécurité et la responsabilité civile de ses espaces.

Le jardin abandonné est lié au manque de confiance de l'administration envers la communauté universitaire, en mettant l'accent sur le haut taux de roulement étudiant lié à la

durée temporaire des études.

Le jardin d'image permet d'afficher l'engagement de l'université en matière de développement durable sous forme de campagne promotionnelle en tentant d'attirer de nouvelles clientèles.

Enfin, dépassant les limites, contraintes et préjugés, le jardin du changement porte en lui une intention de transformer les réalités physiques du campus (relevant de l'organisation universitaire) pour ensuite transposer le changement au cadre académique relevant de l'institution universitaire. Cependant, pour diverses raisons que nous expliciterons au prochain chapitre, l'institutionnalisation des pratiques se fait lentement. Nous sommes toutefois en mesure de constater, à travers des résultats déjà manifestes, le potentiel de renforcement de la mission universitaire par la pratique de l'agriculture urbaine sur le campus.

CHAPITRE VII

DISCUSSION

Ce chapitre propose une discussion relative à chacun des objectifs et des principaux résultats de notre recherche. Nous y reconnaissons les limites de cette étude multi-cas et nous en soulignerons les points forts. Finalement, ce chapitre ouvre sur un modèle qui pourrait inspirer nos pratiques agricoles urbaines en milieu institutionnel au Québec et il aborde certaines pistes de recherche à venir.

7.1 Diverses possibilités d'intégration de l'agriculture urbaine en milieu universitaire

Chaque jardin est unique. Identifier des points de convergence entre les différents jardins est un exercice difficile; il devient nécessaire à cet effet d'aller au-delà des spécificités de chacun. Cet exercice semble utile pour fournir un argumentaire favorable à l'implantation et à la consolidation de jardins en milieu universitaire. En effet, l'élaboration d'une vue d'ensemble du jardin en milieu universitaire permettra de mieux comprendre ses attributs afin de mieux les apprécier et les faire valoir.

L'implantation d'un jardin de la connaissance constitue un bon point de départ pour tout groupe issu de la communauté universitaire qui aimerait jardiner au sein de son université. D'une part, il offre à l'apprenti jardinier universitaire une certaine emprise sur la construction de son identité et sur les réalités qui l'entourent. En tentant d'implanter son jardin, l'apprenti jardinier universitaire apprendra rapidement les rouages de son institution. Du Service aux immeubles jusqu'au Service à la vie étudiante, passant par certains professeurs, l'ensemble de ces rencontres permettra à l'apprenti jardinier de fonder et d'argumenter le sens de son projet. Plus profondément, il consolidera son identité en renforçant des valeurs, des

convictions, une confiance en soi et un désir de transformation des réalités qui l'entourent.

De plus en plus d'acteurs universitaires prennent désormais conscience que l'éducation ne devrait pas se faire uniquement par la transmission de savoirs académiques disciplinaires. Par ailleurs, la difficulté d'offrir des lieux d'apprentissage multidisciplinaires au sein des universités est manifeste. Bien que plusieurs s'entendent sur la nécessité de faire interagir différents regards sur un même objet d'étude, la structure universitaire découpée en départements et en facultés n'est pas propice à ce type d'apprentissage. S'engageant à développer une pensée critique, l'université retrouve dans ses espaces extérieurs uniformes et dépourvus de vocation pédagogique de grands paradoxes. Il devient rapidement insupportable pour l'apprenti jardinier de développer une pensée critique et de laisser son milieu de vie tel qu'il est. Le jardin apparaît ainsi comme un lieu d'engagement cognitif et social, suscitant l'imaginaire et la transformation, associant plusieurs disciplines, stimulant une approche holistique et critique des réalités.

À l'encontre de la tendance si répandue à travers les universités de modeler des cerveaux plutôt que d'éduquer des êtres entiers et en relation entre eux et avec le monde, le jardinage offre des avantages indéniables. Par exemple, il implique une activité physique, rejoignant ainsi le proverbe « un esprit sain dans un corps sain ». Or l'université semble s'empêcher de considérer ses espaces extérieurs comme un contexte d'apprentissage. Pourtant, le jardinage en milieu universitaire offre une gamme complète d'expériences par le biais d'activités concrètes et utiles.

Piste de réflexion 1 : Serait-il possible d'envisager qu'au sein de chaque université, une activité de tronc commun multidisciplinaire soit offerte au sein de tous les programmes, par laquelle notre corps et notre esprit seraient interpellés dans un exercice éminemment environnemental, utile et transformateur ?

L'apprenti jardinier découvrira rapidement que le jardinage en milieu universitaire est un exercice collectif par lequel la rencontre est inévitable et nécessaire. Dès le début du projet, l'apprenti jardinier se sera entouré de collègues, d'amis et d'individus partageant un même

objectif. Le jardin a cette particularité d'attirer et de mettre en relation des personnes qui ne se seraient jamais rencontrées auparavant. Traditionnellement, l'université n'est pas un environnement propice à ce type de rencontre. Chacun joue son rôle en essayant de ne pas trop s'en éloigner. La concurrence entre étudiants et la ligne hiérarchique professeur-étudiant prévalent habituellement, sans compter la condescendance entre le personnel académique et le personnel de soutien. De plus, les espaces de rencontre au sein des universités sont soit commerciaux (cafétéria) ou soit silencieux (bibliothèque). Le jardin devient rapidement un nouveau contexte de rencontre dans lequel on peut s'exprimer librement, où l'on ne peut se soustraire à la réalité que nous sommes tous égaux. Le menuisier qui construira les bacs de compostage, le concierge qui veillera sur le jardin, l'étudiant qui l'entretiendra, le professeur qui viendra désherber à son tour, tous y trouveront un nouveau rapport à l'autre. Ces nouveaux liens se tissent dans le plaisir, dans un contexte non compétitif et dans une co-construction d'un champ de valeurs communes.

En plus de cette rencontre *intra-muros*, il y aura rapidement des rencontres avec le milieu extérieur. La tour d'ivoire se trouve désormais occupée par d'étranges personnages. Qu'ils proviennent des bâtiments avoisinants ou qu'ils soient sans-abri, le jardin offre une occasion de rencontre défiant ainsi la peur de certains administrateurs. Ces intrus viennent entretenir le jardin ou simplement l'admirer et rapidement on leur attribue une utilité et un rôle. Cette confiance fragile envers l'inconnu n'est toutefois pas à l'abri des préjugés et des événements fâcheux. Il devient ainsi pertinent de s'associer à un groupe communautaire reconnu permettant un suivi aussi bien avec les autorités locales (sécurité et administration) qu'avec les membres de la communauté environnante. Cette fonction relationnelle du jardin rejoint la capacité de savoir-être des personnes. Le jardin permet cette rencontre privilégiée avec son voisin, avec le mendiant au coin de la rue et plus largement, avec des réalités qui ne sont pas propres au milieu universitaire.

Piste de réflexion 2 : Serait-il possible d'envisager qu'au sein de chaque université, un lieu dédié à la rencontre et l'échange entre les membres de l'institution, soit créé et ouvert à la communauté, et ce dans un contexte non hiérarchique, non commercial et non compétitif ?

Finalement, l'apprenti jardinier universitaire transposera son action à une échelle plus grande lui permettant de contribuer à relever les défis environnementaux, qui, dans une dynamique écosystémique, du local au global, se manifestent au jardin. En effet, le jardin permet d'acquérir des savoir-agir sur les réalités du monde. Ancré dans une démarche d'éducation à, dans, par et pour l'environnement, le jardin peut amener tout individu s'y impliquant à entrevoir les réalités du monde sous un regard nouveau et empreint d'une justice écosociale. L'implication au sein d'un jardin peut parfois être le point de départ d'un engagement plus profond pour l'environnement comme nous l'avons observé dans l'un des cas de la présente étude. Devant s'inscrire dans une démarche fondamentalement environnementale, les universités ont tout intérêt à se laisser enrichir par ce type d'initiative. Plus encore, elles devront en faire la promotion et servir de modèle dans la société, assumant un rôle d'avant-garde pour l'avenir de l'humanité.

Piste de réflexion 3 : Serait-il possible d'envisager qu'au sein de chaque université soit implanté un projet à une échelle locale, exemplaire et inspirant, par lequel il serait possible de s'engager concrètement en faveur d'une justice écologique et sociale à l'échelle planétaire ?

Il semble de plus en plus évident que le jardin en milieu universitaire dépasse ses simples attributs esthétiques. La multifonctionnalité de l'agriculture urbaine telle que proposée par Duchemin et collaborateurs ainsi que les différents types d'apprentissages de Sipos et coll. se retrouvent sans aucun doute au sein des initiatives à l'étude.

7.2 Les conditions d'implantation du jardin en milieu universitaire

Les universités sont de vieilles institutions soutenues par de nombreuses traditions. Il semble ainsi de plus en plus évident que ce n'est pas l'université en soi qu'il faut changer, mais bien la manière dont nous la percevons et la construisons. Les institutions incarnent souvent ce que nous désirons bien leur attribuer, car elles appartiennent avant toute chose aux sociétés. Comme nous l'avons vu, les universités contemporaines sont à l'image d'une société industrielle dans laquelle le progrès technique est devenu une obsession et la formation

d'ingénieur et de gestionnaire, une panacée. L'idée n'est certes pas de dénigrer ce type de formation, mais plutôt d'en relativiser l'importance et la complémentarité avec d'autres types de formation. L'implantation d'un jardin en milieu universitaire n'a rien de prestigieux. En effet, le jardin et le progrès peuvent sembler aux antipodes l'un de l'autre. Tandis que le jardin offre une solution conviviale, démocratique et collective aux défis de l'humanité, le « progrès » nécessite une expertise et bien souvent des moyens financiers importants. Cette dérive de l'université invite donc à la performance et la production d'experts et de chercheurs réputés. Bref, le contexte socioculturel régnant dans la communauté universitaire n'est pas *a priori* favorable à l'implantation de jardins sur les campus. L'intérêt grandissant pour les questions environnementales dans une large proportion de la société semble toutefois créer un levier favorisant l'implantation de ce type d'initiative. Les universités ne sont pas à l'abri des grandes tendances sociales et se retrouvent influencées par de nouvelles idées.

Au regard des projets d'agriculture urbaine, à l'université comme ailleurs, la question des espaces demeure toutefois une source de conflit d'usages. L'un des grands problèmes liés à l'appropriation des espaces est que l'on confond souvent les concepts de gestion et de propriété. Ce n'est pas parce que l'université gère un espace qu'elle en est le propriétaire. Qui osera le dire ? Et à qui le dire ? À qui appartiennent les parcs et les ruelles, les rues et les trottoirs, les terrains adjacents aux écoles et aux universités ? Relayés au rôle d'utilisateur ou de spectateur, les habitants des lieux ont aujourd'hui très peu de pouvoir sur la vocation de l'espace public. Mais il demeure pertinent de se poser et se reposer certaines questions à différentes étapes de l'histoire de l'humanité : Quels types d'espace public voulons-nous aujourd'hui ? Pourquoi autant de routes et si peu de pistes cyclables ? Pourquoi autant de gazon et si peu de jardins ? Qui est derrière tout cela et au nom de qui le fait-il ?

Le jardinage en milieu universitaire offre l'opportunité de se réapproprier collectivement et de manière critique l'un de ces espaces. Ce processus se vit par l'essai et l'erreur, il s'exerce par choix, par droit et par devoir. Cependant, l'implantation d'un jardin en milieu universitaire n'est pas qu'une simple formalité. Cela implique un processus de réappropriation qui n'est pas enseigné au sein des écoles. Il suppose un **engagement** dans le **temps** et dans l'**espace**, trois concepts vidés de sens dans la société contemporaine.

- Un engagement à **reconsidérer** de la part des professeurs, à sortir de leur zone de confort; un engagement des étudiants à sortir de leur rôle de spectateur; un engagement de l'institution à favoriser de nouvelles pratiques.
- Le temps qu'il faut à se **réapproprier** en cette ère de l'instantanéité et de la précarité, à l'ère de la vitesse grand V.
- L'espace qu'il faut **réinvestir** en cette ère de la mondialisation, l'espace à l'ère du non-lieu, l'espace à l'ère des voyages sur Mars.

Le jardin en milieu universitaire est une invitation à l'effort dans le maintenant et dans l'**ici**. N'attendez pas plus longtemps, n'allez pas plus loin : c'est ici, sous vos yeux, à l'instant même où vous vous demandez où cela doit se produire. Cette conception de l'engagement dans un lieu et dans l'espace doit s'ancrer dans la praxis. La pédagogie critique du lieu de Gruenewald semble une porte d'entrée pertinente pour entamer ce chantier à contre-courant des grandes tendances actuelles. Que cela soit par son caractère concret et signifiant ou tout simplement par son regard réfléchi sur les réalités qui nous entoure, la proposition de Gruenewald devrait être examinée de plus près par les différents acteurs de la communauté universitaire.

7.3 Renforcer la mission académique et sociale de nos universités

Une fois le jardin en milieu universitaire implanté, il faut se questionner sur son potentiel de renforcement de la mission des universités. Ce renforcement se fait normalement en deux étapes selon Sipos (2006) : la déconstruction et la reconstruction. Si le processus de déconstruction ne s'est pas pleinement exercé, le jardin pourra certes enrichir la mission universitaire sans toutefois transformer l'université en profondeur. Le jardin sera récupéré comme un outil parmi tant d'autres et pourra éventuellement être abandonné. Pour atteindre son plein potentiel de reconstruction, le jardin doit être associé à une remise en question profonde des institutions d'enseignement avant de s'institutionnaliser lui-même. A-t-il ce pouvoir ? Il semble que ce ne soit pas le cas pour l'instant. Les initiatives d'agriculture

urbaine en milieu universitaire sont relativement jeunes (cinq ans et moins) et encore trop peu d'écrits viennent témoigner de leur action. Devant des impératifs économiques et la précarité de leur initiative, certains collaborateurs souhaitent déjà que leur jardin soit pris en charge par leur institution :

PU1 : Notre souhait est que notre initiative soit portée par le programme de développement durable et que dans le cadre du cours Atelier interdisciplinaire, les étudiants aient à travailler davantage sur le projet.

PU2 : Ce projet, on va tout faire pour le pérenniser pour qu'il dure dans le temps et que quelque chose soit pris en charge par l'université.

Remplis de convictions, les groupes font rapidement face à de nombreux défis que les règles du jeu leur imposent. Le manque d'arrimage avec le cadre institutionnel, l'absence de professeurs attirés au projet et le départ des membres fondateurs des initiatives sont parmi les éléments le plus souvent soulevés.

CU1 : Il manque d'arrimage entre notre initiative et le cadre institutionnel. On aurait aimé plus d'arrimage avec des étudiants qui viendraient travailler ou effectuer leur stage au sein du Collectif pour développer leurs connaissances, mais également pour solidifier notre organisation.

Bien que certains souhaitent une reconnaissance de leur initiative, d'autres mettent en garde contre les enjeux de l'institutionnalisation de celle-ci, puisque que la déconstruction des universités n'est pas sur le point d'être accomplie.

CU2 : C'est toujours la bataille d'une reconnaissance de l'initiative, mais pas une reconnaissance institutionnelle, car ça tuerait l'initiative. Notre initiative doit rester libre.

7.4 Les limites de l'étude

Comme nous l'avons exposé, le jardinage en milieu universitaire offre de nombreuses avenues et possibilités. Cependant, les initiatives que nous avons explorées sont relativement jeunes et très peu de gens les connaissent. Il aurait été intéressant d'effectuer un sondage

auprès de la population universitaire de chacune des universités à l'étude permettant de saisir l'influence du jardin. À cet égard, l'un des collaborateurs s'étonne du nombre d'étudiants qui ne connaissent pas le projet :

CU2 : C'est surprenant le nombre de gens qui ne connaissent pas le projet ! C'est tellement bien intégré qu'on dirait qu'il y a des gens qui ne réalisent même pas qu'il y a un projet là.

Il est d'autant plus étonnant que ces initiatives se déroulent, pour la plupart, dans les endroits les plus fréquentés des campus à l'étude.

CU2 : C'est tellement au centre du campus et il y a plein de gens qui passent par là !

Par ailleurs, tel que nous l'avons souligné, le nombre restreint de collaborateurs rencontrés en entrevues semi-dirigées est une limite de l'étude. Cet exercice nous a toutefois permis d'aller en profondeur avec chacun des collaborateurs obtenant ainsi d'eux le maximum d'informations. Les résultats obtenus ne sont pas généralisables et sont tout au plus transférables à d'autres cas semblables, avec une approche critique. De plus, il est à noter que le contexte de la recherche est propre au cadre universitaire québécois et plus particulièrement montréalais, tant d'un point de vue culturel que physique.

Le caractère exploratoire de notre recherche ne permettait pas de faire une analyse profonde de l'objet d'étude. Nous ne disposions pas de littérature scientifique sur laquelle nous appuyer, permettant la comparaison et parfois la confrontation entre divers cas et diverses interprétations. De plus, notre étude de cas multiples ne permet pas d'évaluer et de comparer les universités entre elles. Pour certains, l'appréciation quantitative et comparative est la clé d'une bonne recherche permettant de hiérarchiser les situations et d'élire un champion. La diversité et la richesse des initiatives nous invitaient davantage à caractériser l'ensemble des pratiques pour en saisir le potentiel et les enjeux plutôt que de les comparer entre elles.

7.5 Les points forts

Bien qu'il existe une abondante littérature scientifique sur le jardinage en milieu scolaire, encore trop peu de recherches furent menées et peu d'écrits ont été publiés sur le jardinage en milieu universitaire. Cette recherche permet d'avoir une vue d'ensemble des différentes initiatives de jardinage en milieu universitaire montréalais. De type exploratoire, elle ne prétend fournir qu'une proposition théorique descriptive (une typologie des fonctions du jardin en milieu universitaire) susceptible d'inspirer de futures recherches sur des sujets connexes et complémentaires. Elle offre un argumentaire favorable à la démarche d'implantation de projet de jardinage en milieu universitaire, en mettant en lumière les opportunités et en soulignant les défis que posent les contraintes d'une telle entreprise. Finalement, il apparaît que l'analyse des contributions du jardin au renforcement de la mission universitaire ne peut être qu'un travail en continu. Ce phénomène nouveau n'en est qu'à ses débuts et il est beaucoup trop tôt pour en apprécier la pleine valeur. Cette étude ne prétendait que mettre en lumière le potentiel de renforcement des universités par ce type d'initiative.

7.6 Modèle inspirant

En cours de rédaction, il fut possible de découvrir des initiatives similaires qui peuvent être des sources d'inspiration tant pour les contributeurs de cette étude que pour de futurs contributeurs désireux d'implanter des projets de jardinage en milieu universitaire. Le projet alimentaire durable de l'université Yale est inspirant à plusieurs égards que cela soit par la richesse de ses activités, son ancrage dans la communauté, ses préoccupations pour l'ensemble du cycle alimentaire ainsi que par son potentiel de pérennité. De plus, cette initiative est l'une des seules à avoir fait l'objet d'un article scientifique.

Créé au tournant des années 2000, le projet alimentaire durable³⁹ de l'Université de Yale fut

³⁹ Traduction de *Sustainable food project*

mis en place par quelques étudiants diplômés, désireux de mettre en application certaines connaissances acquises lors d'un cours sur les politiques de santé environnementale⁴⁰. Ils déposèrent un projet innovateur qui allait mener à la création d'une ferme biologique sur le campus de l'institution. Suite à l'approbation du projet par l'administration de l'université, facilitée par la mère d'une des étudiantes qui n'était nulle autre qu'Alice Waters, fondatrice du mouvement *Edible schoolyard* au États-Unis, le groupe d'étudiants décida rapidement de se doter d'une gouvernance diversifiée qui allait assurer le succès du projet composée de membres de l'administration, de personnel de soutien (cafétéria, service aux immeubles), d'étudiants, de professeurs et de personnes externes (fermiers, organismes communautaires, etc). La diversité des intérêts des parties prenantes donna rapidement lieu à une diversification des objectifs.⁴¹ :

- Fournir une ressource éducative unique pour les étudiants et les professeurs.
- Modéliser la façon la plus durable de pratiquer une agriculture respectueuse des paysages et de l'économie environnante.
- S'ouvrir sur la communauté environnante.
- Fournir des aliments sains et locaux à la communauté universitaire.
- Réfléchir sur l'acte de manger.
- Fournir des emplois aux membres de la communauté universitaire.
- Compléter le cycle alimentaire (du compostage et à la production).
- Incarner un modèle inspirant de système alimentaire durable.

Ce projet est en lien avec plus d'une douzaine de cours offerts par l'université. De l'anthropologie à la pédologie en passant par la psychologie, l'ingénierie et bien sûr l'agriculture, chaque discipline utilise le jardin pour illustrer et concrétiser les savoirs. Bien ancré dans l'éducation formelle, le projet a toutefois gardé son côté non informel en offrant des conférences et des séminaires destinés au grand public tout en offrant divers ateliers. Finalement, le projet accueille chaque année plusieurs stagiaires des quatre coins de la

⁴⁰ La genèse de ce projet nous rappelle les débuts de l'initiative PAUSE de l'Université de Montréal.

⁴¹ <http://www.yale.edu/sustainablefood/index.html/>

planète.

7.7 Pistes de recherche à venir

Plusieurs pistes de recherche nous semblent intéressantes à explorer. Cette étude ne prétend que mettre en lumière les caractéristiques de quelques initiatives d'agriculture urbaine, initiant peut-être ainsi la construction d'un champ de recherche propre à la pratique du jardinage au sein des universités. Au fil d'études subséquentes, il serait notamment pertinent de suivre les initiatives qui ont fait l'objet de cette étude dans un continuum de temps permettant de suivre leur évolution. Cette recherche ne fournit qu'une image captée à un moment donné et ne s'inscrit pas dans une continuité d'analyse. De plus, il serait pertinent d'évaluer l'impact réel des initiatives sur l'ensemble de la communauté universitaire, permettant de saisir leur portée au delà du discours de nos répondants. Que cela soit par le biais de sondages ou d'entretiens, il serait intéressant d'aller plus loin dans la collecte de données afin de valider nos résultats et de poursuivre l'analyse en profondeur. Ensuite, il serait opportun de se pencher sur la présence d'initiatives similaires en contexte d'éducation non formelle ou informelle (hors de la pratique du jardinage) qui permettent de contribuer au renforcement de la mission universitaire. Finalement, il serait opportun que de futures études conduisent vers des pistes d'interventions concrètes menant à la nécessaire transformation des universités.

CONCLUSION

Le but de cette recherche est de contribuer à renforcer la mission académique et sociale de l'université, plus spécifiquement en documentant l'apport des projets d'agriculture urbaine sur les campus. Cette étude de cas multiple concerne trois initiatives de ce type en milieu universitaire, soit le CRAPAUD à l'Université du Québec à Montréal, le groupe PAUSE à l'Université de Montréal et le projet *Edible campus* à l'Université McGill. Trois objectifs généraux ont guidé ce parcours de recherche : 1) Caractériser certaines pratiques d'agriculture urbaine en milieu universitaire. 2) Mettre en lumière les contraintes et les opportunités relatives à la mise en place de projets d'agriculture urbaine sur les campus. 3) Clarifier le potentiel de renforcement de la mission universitaire par des projets d'agriculture urbaine. Afin d'atteindre ces objectifs, deux principales stratégies de cueillette de données furent utilisées, soit l'analyse documentaire et l'entretien semi-dirigé.

D'abord, il y a lieu de reconnaître la richesse des initiatives d'agriculture urbaine en milieu universitaire. Soutenues parfois à bout de bras par des acteurs inspirants et engagés, ces initiatives sont un cri d'espoir, un vent de changement, un appel à la mobilisation et à la réappropriation critique des espaces publics et institutionnels. Par leur diversité de formes et de contenus, les initiatives à l'étude contribuent à une meilleure compréhension du mouvement de l'agriculture urbaine sur les campus. C'est ainsi que l'analyse des données nous a permis de développer une typologie des fonctions du jardin en milieu universitaire. Que cela soit par le jardin de la connaissance, le jardin de la rencontre ou du jardin monde, les projets d'agriculture urbaine en milieu universitaire permettent d'enrichir le rapport à soi-même, aux autres et à l'environnement. De plus, leurs contributions à l'apprentissage de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être s'avèrent particulièrement intéressants. On observe également un potentiel en ce qui concerne l'acquisition du savoir-agir permettant de s'initier aux possibilités de transformation des réalités du monde.

L'implantation de projets d'agriculture urbaine en milieu universitaire n'est pas toujours chose facile. Plusieurs contraintes se dressent devant toute personne et tout groupe désirant entreprendre une telle démarche. Que cela soit pour des raisons de sécurité, d'esthétisme ou simplement pour des raisons idéologiques, ces projets dérangent et déstabilisent. L'utilisation du jardin pour des fins pédagogiques demeure ainsi timide. Il semble souvent ardu de faire interagir le milieu académique avec le milieu administratif responsable des immeubles et terrains au sein d'une même université. En effet, le jardin, lorsqu'il existe pour sa simple fonction esthétique, demeure un élément propre à l'administration universitaire. Lorsqu'il est reconnu comme un système de relation sociale par lequel on peut véhiculer des valeurs et des apprentissages, il rejoint davantage la mission académique et sociale de l'université. Toutefois, l'administration universitaire ne favorise pas pleinement l'utilisation des espaces extérieurs aux fins pédagogiques et d'autre part, le corps professoral ne semble pas percevoir les mérites de l'effort et le plein potentiel éducatif de ces espaces extérieurs suite à leur transformation. En attendant les nécessaires changements, force est de constater que nous ne pourrions espérer à court et moyen termes qu'un renforcement timide, bien qu'intéressant, provenant du mouvement de l'agriculture urbaine en milieu universitaire. Et pourtant, que cela soit par la création de « nouvelles salles de cours », de nouveaux espaces de rencontre avec la communauté environnante ou la manifestation d'un engagement pour l'environnement, les projets d'agriculture urbaine en milieu universitaire semblent bénéfiques aussi bien pour les personnes qui les fréquentent que pour l'université qui les accueille.

APPENDICE A

DÉMARCHE DE RECENSION DES ÉCRITS

Critères de sélection : Lien avec les objectifs de la recherche, année de publication (plus récent en premier), nombre de fois que l'article fut citée, champs de recherche des auteurs, nombre d'articles publiés par l'auteur sur le sujet.

Mots-clés	Banque de données	Résultats obtenus/ retenus	Commentaires
School AND Garden OR School Garden	ERIC (CSA)	626/4	Beaucoup d'écrits sur l'apprentissage des sciences au jardin. Apprentissage expérientiel. Beaucoup de liens avec les programmes d'activités physiques
School AND Garden AND History OR School Garden AND history	ERIC (CSA)	53/1	Critique de l'éducation dans un contexte sociohistorique. Encore beaucoup de lien avec l'apprentissage expérientiel
Jardin ET école OU Jardin-école	Érudits	2310/3	Résultats trop nombreux. Beaucoup d'ouvrages sur le jardinage (horticulture) Quelques ouvrages intéressants sur le jardinage en contexte d'éducation formelle et informelle
Jardin ET scolaire OU Jardin scolaire	Érudits	663/3	Résultats semblables à Jardin-école, mais plus précis
Histoire ET jardin scolaire	Érudits	528/2	Résultats semblables à Jardin-école et Jardin scolaire avec l'ajout de deux ouvrages majeurs sur l'histoire du jardinage en milieu scolaire
University AND Garden	ERIC (CSA)	334/1	Beaucoup d'écrits sur la réussite scolaire. Nombreux écrits sur le design et l'aménagement paysager
University AND	ERIC (CSA)	37/1	Peu d'éléments intéressants au

Garden AND History			regard de cette recherche
Garden AND campus	ERIC (CSA)	34/1	Peu d'éléments intéressants au regard de cette recherche
Urban agriculture AND University	ERIC (CSA)	119/1	Beaucoup d'écrits sur l'enseignement de l'agriculture en milieu rurale au sein des universités Un ouvrage très intéressant sur le sujet de la présente recherche
Urban agriculture AND campus	ERIC (CSA)	13/0	Pas de résultat intéressant au regard de cette recherche
Université ET Jardin	Érudits	143/0	Aucun ouvrage intéressant, mis à part ceux répertoriés via les mots-clés Jardin-école et Jardin scolaire
Université ET Jardin et Histoire	Érudits	115/0	Aucun ouvrage intéressant, mis à part ceux répertoriés via les mots-clés Jardin-école et Jardin scolaire
Jardin ET campus	Érudits	146/0	Aucun ouvrage intéressant, mis à part ceux répertoriés via les mots-clés Jardin-école et Jardin scolaire
Agriculture urbaine ET Université	Érudits	61/1	Beaucoup d'écrits sur l'agriculture urbaine, mais non appliqués au milieu universitaire
Agriculture urbaine ET campus	Érudits	51/1	Beaucoup d'écrits sur l'agriculture urbaine, mais non appliqués au milieu universitaire

APPENDICE B

GRILLE D'ANALYSE DOCUMENTAIRE

Nom de l'initiative :

Type de document :

Référence complète du document analysé :

NB. : Cette grille d'analyse peut être modifiée selon le contenu du document analysé.⁴²

COMPOSANTE EXPLORÉE	ÉLÉMENTS D'INFORMATION RECHERCHÉS
Éléments de contexte <ul style="list-style-type: none">- Environnemental (par exemple : comité environnemental)- Social (par exemple : transformation sociale)- Politique (par exemple : revendication)- Éducationnel (par exemple : cours)- Autres ?	Les caractéristiques du contexte où se déploie l'initiative
Caractéristiques de l'initiative <ul style="list-style-type: none">- Histoire- Acteurs ou membres- Partenaires- Mission- Objectifs- Public cible- Description des activités	Des informations factuelles sur l'origine et la nature de l'initiative

⁴² Cet outil de cueillette de données est inspiré de la grille développée par l'équipe de recherche du projet *Éducation relative à la santé environnementale : Fondements et pratiques liés à la problématique de l'alimentation en contexte d'éducation populaire et communautaire* de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement (www.eco-alimentation.uqam.ca)

Fondements pratiques <ul style="list-style-type: none"> - Finalités et valeurs - Résultats attendus - Approches et stratégies 	La signification de ces pratiques Les valeurs qui y sont associées
Enjeux <ul style="list-style-type: none"> - Défis - Opportunités 	Les défis qui se posent Les opportunités et les pistes de développement
Observations critiques	Autres informations

APPENDICE C

GRILLE D'ENTRETIEN

1- Quel est votre statut à l'université (professeur, étudiant, personnel de soutien) ?

2- Présentez-nous l'initiative mise en place par votre groupe

- i. Historique :
- ii. Missions :
- iii. Objectifs :
- iv. Apprentissages appréhendés :
- v. Valeurs véhiculées :

3- Selon vous, quels sont actuellement les apports de votre initiative au regard

- i. de la formation universitaire ?
- ii. de la recherche ?
- iii. de la vie universitaire ?
- iv. de la communauté extra-universitaire ?

4- Au-delà des apports actuels, quels pourraient être les apports de votre initiative au regard

- v. de la formation universitaire ?
- vi. de la recherche ?
- vii. de la vie universitaire ?
- viii. de la communauté extra-universitaire ?

5- Selon vous, quels sont les obstacles à l'intégration de projet en agriculture urbaine (AU) au sein de l'université ?

6- Selon vous, quelles sont les opportunités et les avantages de l'intégration de projet à l'agriculture urbaine au sein de l'université ?

7- Aimeriez-vous participer à une rencontre sur l'intégration de l'AU au sein de la mission universitaire ?

8- Avez-vous quelque chose à ajouter ?

APPENDICE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Contributions de l'agriculture urbaine à l'université montréalaise

IDENTIFICATION

Chercheur responsable du projet : Jean-Philippe Vermette

Programme d'enseignement : maîtrise en Sciences de l'environnement, UQAM

Adresse courriel : jpvermette1@gmail.com

Téléphone : (514) 525-6611

BUT DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité à prendre part à ce projet visant à comprendre les contributions de l'agriculture urbaine à la mission universitaire. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Lucie Sauvé, professeure à la Faculté des sciences de l'éducation. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 6992 ou par courriel à l'adresse : sauve.lucie@uqam.ca.

PROCÉDURE(S)

Votre participation consiste en une entrevue individuelle au cours de laquelle il vous sera demandé de décrire, entre autres choses, votre expérience passée et présente à l'égard de la contribution de l'agriculture urbaine à votre université. Cette entrevue est enregistrée sur support audio avec votre permission et prendra environ une heure de votre temps. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances sur la contribution de l'agriculture urbaine à l'université. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimerez embarrassante sans avoir à vous justifier.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls le responsable du projet et sa directrice de recherche auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (cassette codée et transcription) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément, sous clé, par le responsable du projet pour la durée totale du projet. Les cassettes ainsi que les formulaires de consentement seront détruits deux ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs, vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

La présente étude a été autorisée par le comité d'éthique facultaire. Pour obtenir des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de

l'éthique de la recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la Présidente du Comité facultaire d'éthique de la recherche avec des êtres humains de la Faculté des sciences de l'Université du Québec à Montréal, Francine M. Mayer, au numéro (514) 987-3000 #7943 ou #7736 ou par courriel à l'adresse suivante : mayer.francine@uqam.ca. Elle peut être également jointe au secrétariat du Comité au numéro (514) 987-3000 #1646 ou en écrivant à savard.josée@uqam.ca.

SIGNATURES :

Je, _____

reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Signature du participant :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Signature du responsable du projet :

Date :

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUCC (Association of Universities and Colleges of Canada). 2005. *Momentum: The 2005 Report on University research and Knowledge transfer*, AUCC, Ottawa.
- Barrows, H.S. 1994. *Practice-based Learning: Problem-based Learning Applied to Medical Education*. Springfield, IL: School of Medicine, Southern Illinois University.
- Bastit, M. 2007. *Qu'est-ce que l'université ?*. Paris: Harmattan.
- Bertrand, Y. et P. Valois. 1992. *École et sociétés*. Montréal: Éditions Agence d'Arc.
- Bogdan, R. et S.J. Taylor. 1975. *Introduction to qualitative research methods : A phenomenological approach to the social sciences*. Boston: Allyn & Bacon.
- Borrero Cabal, A. 1995. *L'Université aujourd'hui*. Paris : UNESCO.
- Boulianne, M. 1999. Agriculture urbaine, rapports sociaux et citoyenneté : le cas du jardinage biologique communautaire au Québec et au Mexique. *CRISES et CRDC-UQAH : Cahiers du CRISES*.
- Boutin, G. 1997. *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, P. 1984. *Homo academicus*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourgeault, G. 2003. L'université aujourd'hui, comme hier ? Le regard d'Emmanuel Kant sur l'université... 200 ans plus tard. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, p. 237-252.
- Bouvier-Daclon, N. et G. Sénécal. 2001. Les jardins communautaires de Montréal un espace social ambigu. *Loisir et société*, vol. 24, no 2, p. 507-531.
- Bryld, E. 2003. Potentials, problems, and policy implications for urban agriculture in developing countries. *Agriculture and Human Values*. vol. 20, p. 79-86.
- Charle, C. et J. Verger. 1994, *Histoire des Universités*, PUF, coll. « Que sais-je ?
- Chauliac M., T. Barros, A-M. Masse-Raimbault et R. Yepez. 1996. Jardins scolaires et éducation alimentaire en milieu andin. *Food, Nutrition and Agriculture*, vol. 16. p. 14-22
- Chomsky, Noam. 2010. *Réflexions sur l'université*. Paris : Raisons d'agir.

- Clark, B.R. 1998. *Creating entrepreneurial universities*. Guildford, UK: Pergamon.
- Clermont, G.-C. 2004. Les jardins collectifs, une innovation verte en milieu urbain. *Franvert*.
En ligne : <http://www.franvert.org/pages/31dossierlesjardinscollectifsuneinnov.asp>
Consulté le 8 octobre 2012.
- Commission des affaires étudiantes. 1997. L'implication des étudiantes et des étudiants dans la qualité de leur formation, volet 3, *Avis sur la participation des étudiantes et des étudiants à la vie universitaire « un lieu de formation »*. Université Laval.
En ligne : « <http://www.ulaval.ca/sg/reg/Rapports.officials/vie-univ.html> ».
Consulté le 18 octobre 2012.
- CRAPAUD. Collectif de Recherche en Aménagement Paysager et en Agriculture Urbaine Durable. 2012. En ligne. Consulté le 10 septembre 2012.
- Corbo, C. 2008. *L'éducation pour tous : Une anthologie du Rapport Parent*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Cremin, L. 1961. *The transformation of the School*. New York : Vintage books.
- Delve, C. et S. Rice. 1990. *Community service as values education: New directions for student services*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Deschenaux, F. 2010. Liberté académique: un enjeu préoccupant à l'université?. *Les cahiers du 27 juin*, vol. 5, no 1, p. 42-46.
- Desmond, D., J. Grieshop et A. Subramaniam. 2004. *Revisiting garden based learning in basic education*. International Institute for Educational Planning.
- Dewey, J. 1938. *Experience and Education*. New York : Collier Books.
- Donadiou, P., et A. Fleury. 2003. La construction contemporaine de la ville-campagne en Europe. *Revue de Géographie Alpine*, vol. 91, no 4, p. 19-29.
- Duchemin, E., F. Wegmuller et A-M. Legault. 2009. Urban agriculture: multi-dimensional tools for social development in poor neighbourhoods . *Field Actions Sciences Repertory*, vol. 2, p. 1-8.
- Dyment, J.E. et A. Reid. 2005. Breaking new ground reflections on greening school grounds as sites of ecological, pedagogical and social transformation. *Canadian Journal of Environmental Education*, vol. 10, p. 286-301.
- Edible Campus. 2012. En ligne : <http://www.mcgill.ca/mchg/projects/ediblecampus/>.
Consulté le 10 septembre 2012.

- Firestone, W. A. 1993. Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research. *Educational Researcher*, vol. 22, no 4, p. 16-23.
- Fisch, M. 1951. *Classic American Philosophers*. New York : Appleton-Century-Crofts.
- Ford, P. M. 2002. *Beyond the modern university: toward a constructive postmodern university*. Westport, CT: Praeger.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the oppressed*. New York : Continuum.
- Foucault, M. 1967. Des espaces autres. *Architecture, Mouvement, Continuité*, vol. 5, p. 46-49.
- Freitag, M. 1995. *Le naufrage de l'université*. Montréal/Paris : Nuit blanche/La Découverte.
- Gaylie, V. 2009. *The learning garden: Ecology, teaching and transformation*. New York : Peter Lang.
- Graham, H. 2005. Use of School Gardens in Academic Instruction. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, vol. 37, p. 147-151.
- Gruenewald, D. 2003a. The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, vol. 32, no 4, p. 3-12.
- Gruenewald, D.A. 2003b. Foundations of place: a multidisciplinary framework for place-conscious education. *American Educational Research Journal*, vol. 40 no 3, p. 619-54.
- Gruenewald, D.A. 2004. A foucauldian analysis of environmental education: toward the socioecological challenge of the Earth Charter. *Curriculum Inquiry*, vol. 34, no 1, p. 71-107.
- Habermas, Jürgen. 1987. *Morale et communication. Conscience morale et activité communicationnelle*. Paris : Cerf.
- Hayes, E. 2006. *Community Service-Learning in Canada : A Scan of the Field*. Ottawa : CACSL.
- Heap, R. 1992. Le mouvement de ruralisation scolaire au Québec au début du XX^e siècle. *Études d'histoire religieuse*, vol. 58, p. 9-27.
- Holling, C.S. 2001. Understanding the complexity of economic, ecological, and social systems. *Ecosystems*, vol. 4, no 5, p. 390-405.
- Kaner, S., L. Lind, C. Toldi, S. Fisk et D. Berger. 2001. *Facilitator's Guide to Participatory Decision-making*. Philadelphia: New Society Publishers.

- Kerr, Clark. 2001. *The Uses of the University*. Cambridge : Harvard University Press.
- Lambkin, K. 1998. The hegemony of rationalism and its influence on organizations. *Action Learning Action Research Journal*, vol. 3, no 1, p. 3-18.
- Legault, A-M. 2011. *Les jardins collectifs en milieu urbain : espaces d'éducation à l'éco-alimentation*. Mémoire de maîtrise. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Liarakou G et E. Flogaitis. 2000. Quelle évaluation pour quelle éducation relative à l'environnement. In « L'évaluation en Education Relative à l'Environnement », *Éducation Relative à l'Environnement, Regards, Recherches, Réflexions*, vol. 2, p. 13-29. Arlon (Belgique): Fondation Universitaire luxembourgeoise; Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Lhoir, C. 2009. Des politiques cohérentes pour soutenir les jardins scolaires. *Etopia : revue d'écologie politique*, vol. 1, no 1.
- Magnan, J-C. 1915. *L'agriculture dans les écoles rurales 1914-1915*. RMAPQ.
- Mahuziès-Sanuy, P. 2007. Jardin et jardinage : un terreau fertile pour la formation continue des enseignants au primaire. Mémoire de maîtrise. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Mahuziès-Sanuy, P. 2009. Valeurs jardini'ÈRE ! Le jardin dans une perspective d'éducation relative à l'environnement. In *Éducation relative à l'environnement Regards, Recherches, Réflexions*, vol. 5, p. 227-233. Arlon (Belgique): Fondation Universitaire luxembourgeoise; Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Merriam, S.B. 1995. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. 2002. Assessing and evaluating qualitative research. In S.B. Merriam (Ed.), *Qualitative research in practice* (p. 18-33). San Francisco : Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1985. A critical theory of self-directed learning», In Brookfield, S. (Ed.), *Self-directed Learning: From Theory to Practice* (p 17-30). San Francisco : Jossey-Bass.
- M'Gonigle, M., and J. Starke. 2006. *PLANET U: Sustaining the World, Reinventing the University*. Gabriola Island: New Society Publishers.
- Miles, M. B. et A. M. Huberman. 1994. *Qualitative Data Analysis : an Expanded Sourcebook*, Thousand Oaks, Calif. : Sage.
- Moore, J. 2005. Is higher education ready for transformative learning? A question explored in the study of sustainability. *Journal of Transformative Education*, vol 3, no 1, p. 76-91.

- Miller, L. K. 1904. *Children's Gardens for School and Home, a Manual of Cooperative Learning*. New York : D. Appleton and company.
- Mougeot, L. 2006. *Cultiver de meilleures villes : agriculture urbaine et développement durable*. Ottawa : Centre de recherches pour le développement international.
- Mucchielli, A. 1996. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Colin.
- Murphy, M. et E. Schweers. 2003. *Evaluation of a food systems-based approach to fostering ecological literacy*. Final Report to Center for Ecoliteracy.
- Orr, D. 1991. What is education for?. *Trumpeter*, vol. 8, no 3, p. 99-102.
- Orr, D. 1992a. *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. New York : S.U.N.Y. Press.
- Orr, D. 1992b. The problem of education. In Eagan D. J et D. Orr (Eds.), *The campus and environmental responsibility* (p. 3-8). San Francisco : Jossey-Bass.
- Orr, D. 1994. *Earth in mind: On education, environment, and the human prospect*. Washington : Island Press.
- Paton, M. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, CA : Sage Publications.
- PAUSE. *Production Agricole Urbaine Soutenable et Écologique*. En ligne : <https://www.facebook.com/pages/PAUSE-Production-Agricole-Urbaine-Soutenable-et-Écologique-/137583529654966>. Consulté le 10 septembre 2012.
- Petrella, R. 2000. *L'éducation victime de cinq pièges: à propos de la société de la connaissance*. Paris: Fides.
- Phelan, A. 2004. Rationalism, complexity science and curriculum: a cautionary tale. *Complicity : An International Journal of Complexity and Education*, vol. 1, no 1, p. 9-17.
- Poupart J., J.P Deslauriers, L. Groulx, A. Laperrière, R Mayer et A Pirès. 1997. *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaétan Morin.
- Québec, Conseil supérieur de l'éducation. 1995. *Des Conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*. Québec : Les publications du Québec.
- Québec, Conseil supérieur de l'éducation. 1992. *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*. Québec : Les publications du Québec.

- Québec, Conseil supérieur de l'éducation. 1980. *La place de l'étudiant dans l'institution scolaire, dans L'État et les besoins de l'éducation*. Québec : Les publications du Québec.
- Québec, 1918. *Rapport du surintendant de l'Instruction publique de la province de Québec 1917-1918*. Québec : Les publications du Québec.
- Ramsden, P. 1992. *Learning to Teach in Higher Education*. New York : Routledge.
- Rashdall, H. 1936. *The Universities of Europe in the Middle Ages*. Oxford : Oxford University Press.
- Ratcliffe, J. W. 1983. Notions of validity in qualitative research methodology. *Knowledge : Creation, Diffusion, Utilization*, vol. 5, no 2, p. 147-167.
- Rieber, L.P., L. Smith et D. Noah. 1998. The value of serious play. *Educational Technology*, vol. 38, no 6, p. 29-37.
- Roberts, T.G. 2006. A philosophical examination of experiential learning theory for agricultural educators, *Journal of Agriculture Education*, vol. 47, no 1. p. 17-29.
- Rocher, Guy. 1990. *Re-définition du rôle de l'université*, Montréal : l'Institut québécois de la recherche (IQRC).
- Rousseau, J.J. 1762. *Émile ou De l'éducation*. Paris : Garnier.
- Sanger, M. 1997. Sense of place and education. *Journal of Environmental Education*, vol. 29, no 1. p. 4-12.
- Saul, J. R. 1995. *The Unconscious Civilization*. Concord, ON : Anansi.
- Sauvé, L. 1997. *Pour une éducation relative à l'environnement : Éléments de design pédagogique*. 2^e édition. Montréal : Guérin Éditeur.
- Sauvé, L. 1999. L'éducation relative à l'environnement entre modernité et postmodernité. Les propositions du développement durable et de l'avenir viable. In A. Jarnet, JickJing, B., L. Sauvé, Atjen Wals et Priscilla Clarkin (dir.). (2000). *The Future of Environmental Education in a Postmodern World?* (p. 57-71). Whitehorse : Canadian Journal of Environmental Education.
- Sauvé, L. 2004. Diversidad, pertinencia y coherencia: criterios para la investigación en educación ambiental. In De Alba, Alicia y Bravo, Teresa (Orgs). (2004). *Estudio: Avances en el campo de la investigación en la educación ambiental en México*. Collection Mayor. Centro de Estudios sobre la universidad. Universidad Autónoma de México.

- Sauvé, L. 2005. Repères pour la recherche en éducation relative à l'environnement. In Sauvé, L., Orellana, I. et van Steenberghe, É. *Éducation et Environnement - Un croisement de savoirs*. Montréal : Les Cahiers scientifiques de l'Acfas (Association francophone pour le savoir), 104, 27-48.
- Sauvé, L. 2007. Regards sur l'éducation relative à l'environnement. In Vilcot, J.-Y. (dir), *l'éducation à l'environnement vers le développement durable. Démarches et outils à travers les disciplines* (p. 62-63). Amiens: Centre régional de documentation pédagogique du CRDP d'Amiens.
- Sauvé, L., Brunelle, R. et Berryman, T. 2005. Influence of the globalized and globalizing sustainable development framework on national policies related to environmental education. *Policy Futures in Education*. Numéro spécial sous la direction d'Edgar González Gaudiano, 3(3), p. 271-283.
- Sauvé, L., Berryman, T. et Brunelle, R. (2003). Environnement et développement : la culture de la filière ONU. In Sauvé, L. et Brunelle, R. (Dir.). « *Environnements, Cultures et Développement* ». *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, 4, 33-55.
- Sherman, R. et R. Webb. 1988. *Qualitative Research in Education : Forms and Methods*. Lewes, UK: Falmer Press.
- Skamp, K. et I. Bergmann. 2001. Facilitating learnscape development, maintenance and use: Teacher's perceptions and self-reported practice. *Environmental Education Research*, vol. 7, no 4, p. 333-358.
- Siddiqui, M. L. 1971. Campus Planning with Emphasis on Urban Universities. Mémoire de maîtrise, Montréal : McGill University.
- Sipos, Y., B. Battisti et K. Grimm. 2006. Achieving transformative sustainability learning : engaging head, hands and heart. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, vol. 9, no 1, p. 68-86.
- Slaughter, S., et L.L. Leslie. 1997. *Academic capitalism: Politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore, MA : The Johns Hopkins University Press.
- Smith, G. 2002. Place-based education: Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, vol. 8, no 3, p. 584-594.
- Smith J., A. Ratta, A. et J. Nasr. 1996. *Urban agriculture: food, jobs and sustainable cities*. New York, NY: UNDP.
- Sobel, D. 2004. *Place-based Education: Connecting Classrooms and Communities*. Great Barrington, MA: The Orion Society.

Thomashow, M. 1996. *Ecological identity: Becoming a reflective Environmentalist*. Cambridge, MA : MIT Press.

Université McGill. 2012. En ligne : www.mcgill.ca. Consulté le 12 décembre 2012.

Université de Montréal. 2012. En ligne : www.umontreal.ca. Consulté le 12 décembre 2012.

Université du Québec à Montréal. 2012. En ligne : www.uqam.ca. Consulté le 12 décembre 2012.

University Leaders for a Sustainable Future. 2000. En ligne : www.ulsf.org. Consulté le 10 octobre 2012.

Verger, Jacques. 1973. *Les Universités au Moyen Âge*. Paris, Presses Universitaires de France, Collection Sup 14.

Wegmuller, F et E. Duchemin. 2010. Multifonctionnalité de l'agriculture urbaine à Montréal : étude des discours au sein du programme des jardins communautaires. *VertigO - La revue électronique en sciences de l'environnement* [En ligne], vol. 10, no 2.

Whitehead, A. N. 1967. *Science and the Modern World*. New York : Free Press.

Wolcott, H. F. 1990. On seeking - and rejecting - validity in qualitative research. Peshkin, A. (Eds.). *Qualitative inquiry in education : The continuing debate*. (p. 121-152). New York : Teachers College Press.

Woodhouse, J. 2001. Over the River & Through the Hood: Re-Viewing "Place" as Focus of Pedagogy. An Introduction. *Thresholds in Education*, vol. 27, no 3, p1-5.

Ylijoki, O.H. 2003. Entangled in Academic Capitalism? A Case-Study on Changing Ideals and Practices of University Research . *Higher Education Journal*, vol. 45, no 3, p. 307-335.